

VAN TASSEL-BASKA, J. (1996) Contributions of the Talent-Search Concept to Gifted Education. En Benbow, C. P. y Lubinsky, D. (Eds.). *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1997) Response to «Varieties of Intellectual Talent», *The Journal of Creative Behavior*, 31:2, pp. 125-130.

WINNER, E. (1996) *Gifted Children. Myths and Realities* (New York: Harper Collins Publishers).

Summary:

Reflections on the concept of giftedness: evolution of the paradigm

In the last decades, educational research has clearly shown, from both a theoretical and an experimental perspective, that looking after diversity, and consequently personalizing education, are signs of quality and effectiveness in modern educational systems.

However, when that diversity refers to giftedness, opinions arise which are often based on prejudices and myths, and many do not see a need for paying special attention to the group of diverse individuals included in the term «gifted».

In this paper, we first review the evolution of the concept of intelligence, which is closely linked to the idea of giftedness, then analyze this construct, and —after briefly discussing one of the main myths and realities surrounding giftedness— we analyze the main theories proposed up to the present time, paying special attention to the development of a distinction between giftedness and talent, which is especially relevant to educational strategies.

Finally, we discuss, in the light of the principle of equal opportunities, the need for a modern society and educational system to promote excellence, in clear opposition to an egalitarianism that substitutes equal opportunities with equal results.

KEY WORDS: Giftedness, Talent, Intelligence, Mathematical talent, Excellence.

Un modelo axiológico de educación integral

por Enrique GERVILLA CASTILLO
Universidad de Granada

1. Introducción

Mi propósito, como ya expresa el título del presente trabajo, es ofrecer un conjunto de valores, cuyo «cultivo» oriente hacia la meta de la educación integral. Se trata de una *propuesta*, inacabada y siempre abierta al debate, cual corresponde a las cuestiones filosóficas, pero también de una *opción preferencial* ante la pluralidad de concepciones de persona y los valores que ésta es capaz de generar. Esta tarea la inicié, hace varios años, como contenido necesario y previo al análisis de los valores de la LOGSE (Gervilla, 1993). El primer avance, que entonces realicé, ha tenido la fortuna de ser instrumento básico y punto de referencia para otros muchos trabajos de investigación [1], mostrándose útil y de interés en múltiples campos y actividades: análisis de contenido axiológico de documentos legislativos, de libros de lectura, idearios, proyectos de centros, prensa, etc. Ello me ha impulsado a continuar este estudio y a profundizar aún más en su contenido, clarificando y concretando algunas dimensiones o aspectos de la persona, su

relación con los valores, así como sus implicaciones educativas. Fruto de ello es el modelo que ahora presentamos. En él, como en todo modelo a imitar, se dan un conjunto de valores, susceptibles de realización de diversos modos, como meta o ideal de toda educación. Este proceso conlleva dos aspectos fundamentales, hoy incuestionables: el fundamento axiológico de toda acción educativa, y la necesidad de que el conjunto de valores dé respuesta a la formación integral de la persona.

2. Los valores y la educación

Todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita, al valor, por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa. De aquí que sea reiterativa la expresión «educar en valores», ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores. El problema, pues, no radica tanto en el fundamento axiológico cuanto en qué fundamento axiológico, esto es, qué valores hacen de fundamento: número o conjunto, sentido de cada uno de ellos, jerarquía u orden

preferencial... La complejidad del tema, que también es positivamente problema, es tan antigua como la misma reflexión filosófica. Ya Platón, en la República (476 c), observó cómo muchos se quedan en las cosas y acciones buenas o bellas —en lo que se ve, se oye o se cuantifica— sin saber trascender hasta la bondad y la belleza:

«Los amantes de las audiciones y de los espectáculos se complacen en degustar buenas voces, colores y formas, y todas aquellas cosas en las que entran estos elementos, pero su mente no es, en cambio, capaz de ver y abrazar lo bello en sí mismo (...). El que piensa en las cosas bellas, pero no en lo bello en sí mismo, y, por otra parte, tampoco es capaz de seguir en su carrera al conocimiento de la idea, ese, ¿te parece que vive en un sueño o despierto?»

— En efecto, contestó, yo diría, del que esto hiciese, que está soñando».

Dormidos o despiertos, detenidos en la bondad o en los bienes de las cosas, la presencia de los valores en la vida humana es incuestionable. Unos, identifican valores y bienes —en lenguaje platónico viven *soñando*— al no distinguir el valor de su depositario; otros —los que viven *despiertos*— han aprendido a ascender, desde las cosas, hasta el conocimiento de la bondad de lo bueno —el valor—. En uno y otro caso, el valor como cualidad, o el valor como realidad, es inseparable del ser humano, de la sociedad y, por lo mismo, de la educación [2].

La conflictividad se incrementa aún más, y se hace más problemática, al con-

templar las múltiples caras o rostros del valor: su ser ideal—utópica (irreal, deber—ser y lo deseable, estimable) y su vivencia real (el ser y lo deseado, estimado). El acuerdo fácilmente se dará el plano ideal (la verdad, justicia, amistad...), pero tal acuerdo se desvanecerá ante la realidad concreta. Siempre la educación buscará la perfección y la optimización, las divergencias surgirán al delimitar el contenido concreto de tal perfección u optimización: qué valores, qué sentido y qué orden jerárquico fundamentan la educación, o la mejor educación.

Todo problema educativo es, pues, en el fondo, un problema axiológico: si el valor radica en el hombre o fuera de él, esto es, si el hombre crea el valor o lo descubre. Cuestión y problema que conduce al subjetivismo u objetivismo axiológico, o bien a una visión integradora y, desde estos supuestos, a otros tantos fundamentos educativos. Si los valores son subjetivos, la educación caminará cercana al significado etimológico de educere: sacar, extraer, dar a luz, etc. Y, en consecuencia, a un *modelo de desarrollo*, en el sentido teleológico de dentro a fuera, en el cual la educación se orienta a la estimulación de las potenciales del educando, hacia una educación no directiva, basada más en la libertad, autonomía, «laissez faire» y creatividad. Por el contrario, si los valores son objetivos, la educación seguirá más los pasos del significado etimológico de *educare*, esto es, de conducir, guiar, orientar... conducentes a un *modelo directivo*, en el sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que se pretende llevar al sujeto hacia la meta valiosa previamente determinada. En este proceso, la autoridad, disciplina, instruc-

ción y receptividad son aspectos con-naturales al mismo. Y si los valores poseen una dimensión subjetiva y otra objetiva, o bien unos valores son objetivos y otros subjetivos, la educación seguirá los mismos pasos conducentes a un *modelo de integración* en el que, de modo ecléctico, se relaciona «educare» y «educere», dirección y desarrollo.

En todo caso, y en cualquier sentido y significado, la educación es inseparable del valor y, por lo mismo, del desarrollo integral de la persona.

3. La educación integral

El *valer* de los valores hace que el ser humano desee el cultivo y la posesión de todos, o al menos del mayor número posible de ellos, pues el hombre anda hambriento de valores no menos que de comida, sueño o sexo. La expresión *educación integral*, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones.

Este deseo de alcanzar, a través de la educación, un hombre completo ha sido y es una aspiración antigua y constante en la historia de la educación. Recordemos al respecto el deseo platónico de dar al alma y al cuerpo, la totalidad de la persona, la máxima perfección y belleza posibles; la *Didáctica Magna* de Comenio que aspiraba a «enseñar todo a todos», a lograr la «pansofía» o la «pampaideia»; el ideal de Rousseau de formación total, alejada de toda vana erudición y estudio; el proyecto pedagógico marxista de educación integral, propuesto por Marx, para propiciar la for-

mación del hombre polivalente que pudiese ser simultáneamente pastor, pescador, cazador, crítico..., sin someterse a la especialización enajenante que impone la división del trabajo; el ideal de Manjón de cultivar cuanto gérmenes ha puesto Dios en el hombre en su doble naturaleza espiritual y corporal; la exigencia de la una educación integral para alcanzar un humanismo integral de Jaques Maritain; la finalidad de la educación de Ismael Quiles, puesta en el desarrollo armónico de todas las cualidades, capacidades o facultades del ser humano en orden a la personalización. También el anarquismo y el liberalismo harán de la educación integral el núcleo central de la revolución social: Bakunin, Paul Robin, Ferrer i Guardia... hacen de la desigualdad en la educación la causa del sometimiento de unos hombres a otros. Sólo una educación completa, que una cultura y trabajo, terminará con la esclavitud.

Este ideal de integridad o plenitud no se realiza mediante la yuxtaposición o suma cuantitativa de capacidades, sino por medio de la integración e interrelación de las mismas desde la unidad de la persona, pues la educación se realiza en el hombre y éste es un todo armónico en el desarrollo de su personalidad [3]. La carencia de este sentido integrador nos conduce a la parcialidad o el desarrollo unilateral, situaciones ambas atentatorias contra el desarrollo armónico de la persona. Tales deficiencias son hoy rechazadas en los documentos legislativos, nacionales e internacionales, que proclaman la necesidad de la educación integral. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10-XII-1948) en su artículo 26, 2 dice al respecto: «La educación

debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y a reforzar el respeto a los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el crecimiento de la paz».

En el mismo sentido se pronuncia la Constitución Española (31-X-1978): «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Art. 27,2). No menos explícita sobre el tema fue la LODE (3-VII-1985) cuando al enumerar los fines de la educación, afirma que pretenderá «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (Art. 2.º). Y la LOGSE (4-X-1990), recogiendo la legislación precedente, insiste en su Título Preliminar y en los artículos primero y segundo en la necesidad de una educación plena [4].

A nivel, pues, legal lo mismo que pedagógico no es posible una educación de calidad, que no contemple en su programa de acción el desarrollo armónico de todas las potencialidades del ser humano. El problema radica en determinar las potencialidades, su sentido y preferencia que nos conduce a la opción por un concepto de persona. Tarea compleja y difícil, pero necesaria, y anterior a la acción de educar, pues para educar es necesario saber previamente qué educar.

4. La persona, generadora de valores, sujeto de la educación

El ser humano, indefenso, inmaduro e indeterminado en su nacimiento, necesita humanizarse, pues nacemos humanos, pero no humanizados; iniciamos nuestra existencia siendo personas, pero hemos de aprender a ser humanos. Esta es la función principal, acaso única, de la educación. Como ya afirmara Kant (1783, 31) «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre». Tal proceso de humanización, destino de todo hombre, se realiza mediante la incorporación de valores a la propia existencia. Ello permite desplegar al máximo todas las potencialidades humanas de un modo armónico y ordenado, pues, como ya afirmó Zubiri (1944, 436) «el hombre, al existir, se encuentra con la tarea principal de tener que hacerse». Este hacerse, que siempre es una tarea personal —insustituible e ineludible— se realiza mediante la opción vivencial/preferencial de unos y otros valores, que configuran y desarrollan la singularidad humana.

Los valores, pues, en este quehacer dinámico de la realización humana, no son indiferentes a la persona, sino que se muestran deseables, por su fuerza atractiva ideal, capaz de suscitar apetencia en razón de su excelencia o de su necesidad. Desde esta visión, los valores siempre son para alguien o no son para nadie, pues incluso considerando el valor objetivo, es preciso reconocer que no es ni vale por sí mismo, sino en relación a un sujeto (Quintana, 1998, 128). Los valores sin la intervención del hombre, permanecerían irreales, por cuanto son esencias que incumbe a la per-

sona realizar, es decir, convertirlas en existencias. Así el hombre es un mediador entre el valor y la realidad, pues por él los valores se realizan en el mundo. En palabras de Lavelle (1951, 374), «no hay valor más que allí donde hay un yo capaz de iniciativa» [5].

La educación, que como ya indicamos, no es más que la incorporación de valores a la propia existencia, ha de analizar los valores emanados de la persona, o mejor, de cada una de sus dimensiones para su actualización y perfeccionamiento. De este modo, el ser humano se hace eligiendo, por cuanto elegir es aquí elegirse. En esta elección unos valores son más necesarios —los más cercanos a la naturaleza animal—, otros son más dignos —los más unidos a la naturaleza racional/espiritual—. En cualquier caso, el ser humano es una animal valorante que, desde su inteligencia emocional o sentiente, busca e incorpora —de modo ineludible— valores a su existencia. La opción vivencial de unos u otros da como resultado un modo u otro de construcción humana, y, por tanto, de personalidad.

El análisis de los posibles valores generados desde la persona, que a continuación exponemos, en modo alguno ha de entenderse como un modelo cerrado y acabado de persona, pues sería lo más opuesto a la esencia de ella misma. Sabemos que el concepto de persona no ha sido, ni es unívoco: cristianismo, existencialismo, marxismo o anarquismo han tomado opciones distintas, y han dado diversas respuestas, a veces hasta antagónicas, a la pregunta sobre el ser humano (Gervilla, 1991, 151-162). Tal diversidad ha generado, por lo mismo, una pluralidad de valores divergentes en-

tre las distintas opciones antropológicas, ante las cuales es necesario optar, pues no es posible la educación sin referencia a un modelo ideal de persona y de sociedad. Tampoco este modelo, o conjunto de valores, ha de entenderse como la suma de varias parcelas divididas a tenor de las dimensiones humanas. Todo lo contrario, el método analítico, como todo análisis es tan artificial como necesario, ya que no es más que un modo de acercarnos al conocimiento de la realidad, pues somos conscientes que la persona es una estructura unitaria, una totalidad, una en su ser y en su actuar. «El hombre es una realidad, una y única: es unidad (...). De ella depende la idea de su actividad» (Zubiri, 1982, 87).

El ser humano, desde nuestra visión, es un *animal valorante, singular y relacional, de razones, pasiones y decisiones*. De modo más preciso podemos afirmar que la persona es un *ser corpóreo dotado de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, relacionado con las personas y las cosas, en el tiempo y en el espacio*.

Nuestra concepción de persona incluye, pues, las siguientes categorías y valores derivados de cada una de ellas —que a continuación indicamos— pues el valor puede concebirse como el sentido apetecible (deseado o deseable) del ser. Así, un mismo bien puede tener valores diferentes: la medicina puede valer para curar, tener también un valor económico, estético de la moneda, etc. (Barrio, 1998, 192).

4.1. El ser humano: un animal de inteligencia emocional o sentiente

El animal humano no llegaría a ser tal

en la carencia de valores. La inteligencia y la emoción —conocer y sentir— son componentes del valor por medio del cual el «animal» se torna humano.

A) *El animal humano y los valores corporales*

Desde la antigüedad el ser humano se ha definido con el sustantivo «animal», un singular animal adjetivado, en sus múltiples caras o rostros, como «animal racional», «animal político», «animal simbólico», «animal religioso», «animal que ríe», «animal que habla», «animal interrogante», «animal valorante»... Un animal, en expresión de Zubiri, que trasciende su propia animalidad.

No es posible prescindir del cuerpo, pues sin cuerpo no existe el ser humano, pero éste es más que su cuerpo. Y la educación, que es un permanente proceso de construcción humana, jamás podrá prescindir de este componente material. La humanización, propia de la educación, convierte al ser humano en más humano, a diferencia del animal que cuando pretende parecerse más a los humanos, deja de ser más animal. Esta naturaleza peculiar del hombre posibilita el razonamiento y el afecto, así como la capacidad de tomar decisiones libremente, la facultad de rectificar las opciones erróneas, de buscar la belleza y el bien moral. En definitiva, de crear un entorno simbólico de valores y de bienes culturales. El animal, por el contrario, es incapaz de crear o descubrir valores, y, por lo mismo, se encuentra incapacitado para todo lo relacionado con la cultura y la educación, pues su conducta está genéticamente determinada.

Y porque el ser humano es «animal» surgen, de su misma animalidad, un conjunto de necesidades y valores, deseados o deseables, unos necesarios y otros imprescindibles, para su desarrollo biológico, estético, dinámico, placentero, etc.. Así, denominamos *Valores Corporales* al conjunto de cualidades, deseadas y/o deseables [6], cuyo centro es el cuerpo o materia viva de la persona. Unos, los valores primarios, afectan directamente al animal-hombre con tal urgencia que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte: el alimento, la salud, el descanso, etc.; otros, los secundarios, aunque necesarios, son prescindibles, pues convienen al cuerpo sólo en cuanto mejora de la apariencia, sujeto de placer o dinamismo: el cuerpo estético de los medios de comunicación, de la moda, del lujo; o el cuerpo placer de la comida selecta o del vino, cerveza, refresco, etc.; o bien el cuerpo dinámico de los deportistas. Así, el cuerpo puede ser lo mismo el sujeto/materia de necesidades básicas, que el animal deseo de belleza, dinamismo o placer.

Y, en oposición a estos, los antivalores corporales son la negación, oposición o carencia de los valores corporales, rechazados y/o rechazables por atentar contra la integridad física de los humanos, tales como el hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; o bien por oponerse al placer que el cuerpo proporciona, a su actividad, al modelo de belleza vigente, así como a sus excesos: el sufrimiento material, la embriaguez, obesidad, calvicie, etc.

B) *La razón y los valores intelectuales.*

La razón es la facultad propiamente humana que, desde siempre, ha definido y

diferenciado al hombre del resto de los seres, sobre todo de los animales: «El hombre es un animal racional», siendo la razón algo divino común a los hombres y a los dioses [7].

La filosofía griega usó tres vocablos para referirse a esta facultad humana, que son otros tantos rostros o caras de la razón: 1) «Nous» o capacidad pensante. Quien posee «nous» es un ser inteligente, que obra según designio, en oposición a lo absurdo e irrazonable. 2) «Phrónesis» o acción misma de pensar, del pensar razonable, según la sabiduría, designio o propósito: el entender las cosas para quedar debidamente situado frente a ellas. 3) Y «lógos» o decir inteligible, dentro del cual se aloja el concepto en tanto voz significativa.

Hoy la palabra «razón» expresa los múltiples significados acumulados en el curso de la historia. Así, razón puede ser sinónimo de: seguridad frente a los sentidos (Presocráticos), capacidad de pensar y razonar para alcanzar la ciencia y la sabiduría (Platón, Aristóteles), facultad de conocimiento superior que proporciona los principios «a priori» (Kant), la «diosa Razón» (Revolución francesa), razón existencial (Jaspers), razón histórica (Dilthey), razón vital (Ortega), razón objetiva o subjetiva-instrumental (Horkheimer), razón débil (Postmodernidad) [8], etc.

De esta naturaleza racional surge el deseo de saber, del cual ya dejó constancia Aristóteles al inicio de su *Metafísica*, manifestando la tendencia intrínseca de todo ser humano hacia la sabiduría: «Todos los hombres desean por naturaleza el saber» [9]. Este impulso de saber se concreta y

multiplica en múltiples saberes: saber distinguir, saber definir, saber qué, saber por qué, saber mostrar o demostrar algo, razonar o argumentar, etc. De este modo, unos saberes —como ya entendió Platón en la República (VII)— se dirigen hacia el mundo sensible de la apariencia —*doxa*—, otros hacia la verdadera realidad —*nous*—; unos son falibles, otros infalibles; algunos son inmediatos y otros mediatos; unos teóricos y otros prácticos: *sophía*, *epistème*, *nous*, *phrónesis*, *tékhne*, *empeiría*, *aísthesis* fueron distintos modos de saber desde la antigüedad clásica, deseados para satisfacer unas u otras necesidades del ser humano [10].

La carencia de la sabiduría es la ignorancia, un no saber dolorido por falta de algo necesario [11]. Por eso duele la ignorancia. «¿Por qué al hombre —se preguntó Ortega (1971, 78)— le duele la ignorancia, como le duele un miembro que nunca hubiese tenido?».

Pero no toda ignorancia duele por igual, ya que afecta de modo distinto a la vida: la sensación y la experiencia duelen de modo distinto a la técnica, decisión, inteligencia, ciencia o sabiduría. Urge liberarse sobre todo, y en un primer momento, de la ignorancia de la sensación, de la experiencia, y si es posible también de la técnica. El resto son ignorancias duelen menos, al menos no son tan urgentes para sobrevivir. Aunque la urgencia en nada mengua la dignidad. Al contrario, la urgencia conduce a la necesidad, pero no a la dignidad. De aquí que Aristóteles (I, 992 a) ya afirmara que todos los saberes son más necesario que la

«sophía», pero mejor y de más dignidad que éste, ninguno.

La sabiduría y la ignorancia dan origen a los valores o antivalores intelectuales. En consecuencia, pues, denominamos *Valores Intelectuales* al conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre en cuanto contenido, proceso o resultado. Unos son de especial urgencia para la construcción humana, tales como el saber leer, escribir, o el saber subsistir (búsqueda de la alimentación o vestido); otros son más secundarios, aunque imprescindibles para vivir como humanos: el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc. En oposición nos encontramos con los antivalores intelectuales que no son más que la carencia, oposición o dificultad al desarrollo de esta naturaleza racional. Desde esta visión, son antivalores intelectuales la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, etc.

C) *El afecto y los valores afectivos.*

La inteligencia humana es «sentiente» (Ortega) o «emocional» (Goleman). La afectividad (del latín: *affectio* = disposición favorable) es la dimensión del ser humano que engloba todo un conjunto de fenómenos psíquicos —inclinaciones, deseos, amor, emociones, pasiones, aspiraciones, sentimientos— cuyo substrato radical es la experiencia de agrado o desagrado, placer o dolor.

La primera teoría sobre las emociones (placer-dolor) fue enunciada por Platón en el Filebo (17 d) al afirmar que se produce dolor cuando la proporción o la armonía

de los elementos que componen el ser vivo es amenazada o comprometida, y se produce el placer cuando tal proporción o armonía es restablecida [12]. Pero, sin duda, el punto de referencia, hoy ineludible, en esta cuestión es Blas Pascal quien, por vez primera, puso por delante «las razones del corazón que la razón no conoce» [13], insistiendo en el valor y la función del sentimiento, como principio y fuente de conocimiento específico, así como la imposibilidad de eliminar el conflicto entre la razón y la emoción mediante la eliminación de una de las dos partes. Ante el escepticismo y dogmatismo que a muchos ha conducido la razón, Pascal encuentra otra fuente de conocimiento en el corazón («coeur»), cuya función consiste en suplir la insuficiencia y las limitaciones de la razón, para penetrar allí donde ésta no es capaz de llegar [14].

En nuestro siglo se han realizado varios intentos conducentes a poner de relieve el carácter peculiar de las emociones y su intencionalidad. Uno de ellos, el más significativo, es el realizado por Max Scheler, el filósofo contemporáneo, en opinión de Abbagnano, que más se ha interesado por la vida emotiva. Para M. Scheler (1941, 355 ss.) la vida emocional posee su propia autonomía. La emoción es un acto intencional, que aunque no se fundamenta en los procesos fisiológicos, tales procesos siempre sirven de compañía.

También la postmodernidad, frente al fracaso de la racionalidad moderna, ha puesto un fuerte énfasis en los sentimientos, por cuanto es el sentimiento y el afecto la dimensión que aporta a los humanos un mayor grado de felicidad. La experien-

cia nos confirma que somos más felices cuando amamos que cuando sabemos o razonamos. Frente a la racionalidad moderna, en el cual la razón ha sido la dueña y rectora de la vida —«la diosa razón»— la postmodernidad invertirá el orden, haciendo la esclava dueña y pasando la dueña a ser esclava (Gervilla, 1993).

Actualmente, sobre todo en el campo de la psicología y la pedagogía, son de frecuente uso las emociones, los sentimientos y las pasiones como estados afectivos particulares. Los sentimientos son estados afectivos de carácter más o menos duradero y moderada intensidad [15], manifestándose exteriormente en la expresión fácil, en las actitudes y movimientos del cuerpo, gesticulaciones, voz, latidos más intensos del corazón, tensión muscular, sequedad, etc. Las pasiones participan de la intensidad de las emociones y de la duración y estabilidad de los sentimientos. De aquí su carácter generalmente dominante y permanente, acompañado de agitación del espíritu o la mente: la pasión por el dinero, el poder, la verdad, la justicia, etc.

La afectividad es, pues, un elemento constitutivo de los humanos, revestida de múltiples rostros o significados, y valorada por el hombre de modo diverso, como acabamos de indicar, según contenido e intensidad: sentimientos, emociones, pasiones. De esta dimensión humana surgen los *Valores Afectivos* cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado, es decir, a los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... Unos son de una urgencia tal que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el

caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseadas e importantes, pero de menor gravedad en la formación de los humanos, cual es la amistad o el enamoramiento. En la oposición se encuentran los antivalores afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagrado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, el temor, la angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odio, etc.

4.2. El ser humano: singular y libre en sus decisiones

Afirmar la singularidad de los humanos es sostener: 1) la existencia real y no universal de ellos, pues lo universal sólo posee existencia en la mente; 2) la subsistencia o capacidad de existir por sí y no en otro, como ya recordara Boecio en su conocida definición: «persona es la sustancia individual de naturaleza racional» [16]; y 3) la peculiar identidad personal, por lo que no existen dos seres humanos totalmente iguales, ni en lo físico, ni en lo psíquico, ni en lo moral. Nos resistimos a ser un número más, un elemento de la masa. La persona, pues, gracias a su individualidad, es real, única, irreplicable, autónoma [17] y libre.

Kant (1967, 72), quien especialmente ha desarrollado la noción de persona como libertad, sostiene que ésta capacita a la persona para actuar según la propia razón y, por tanto, para determinarse por sí misma. Esta capacidad de autodeterminación y autonomía es el fundamento del ser personal como fin en sí mismo, como valor absoluto. Por eso, mientras las cosas pue-

den suscitar en nosotros inclinación, las personas suscitan respeto. Las realidades cuyo ser descansa, no precisamente sobre su voluntad, sino sobre su naturaleza, poseen sólo valor de medio, un valor relativo, por cuanto se trata de seres irracionales, que llamamos cosas; sin embargo, «a los seres racionales se les denomina personas, pues por su naturaleza se califican como fin en sí, es decir, algo que no puede simplemente ser utilizado como medio, algo que impide toda arbitrariedad y que constituye objeto de especial atención» [18].

La voluntad, de este modo, es un elemento constitutivo de singular importancia en los humanos, pues gracias a esta capacidad la persona toma decisiones y realizar acciones u omisiones de modo consciente, autónomo y libre [19]. Decidir, pues, es separar lo que vale de lo que no vale, o de lo que menos vale, y optar por lo más valioso, aquello que consideramos de mayor dignidad o interés en el momento de la elección. Tales decisiones son, unas veces, racionales —razones para el acuerdo total—, otras veces razonables —razones para que algunos se pongan de acuerdo—, y otras, irracionales —sin razones para el acuerdo—. La importancia en la vida de las personas es singular, por cuanto, diariamente, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, estamos practicando acciones voluntarias, mostrando así a los demás nuestro modo de ser [20]. De aquí que se hayan popularizado expresiones tales como: persona con buena voluntad o con mala voluntad (buena o mala disposición de ánimo), tener o no voluntad, quitar la voluntad a alguien (persuadirle para que no ejecute lo que desea), última voluntad (testamento), voluntad férrea (voluntad

enérgica e inflexible), a voluntad (según el libre albedrío de la persona), etc.

Esta estructura humana singular, autónoma y libre, capaz de tomar decisiones, ocasiona un conjunto de valores interrelacionados, de imposible separación dada la unidad de la persona. A todos ellos, deseados o deseables por el ser humano en orden a la perfección de su naturaleza, denominados valores individuales, liberadores, morales y volitivos.

Así, denominamos *Valores Individuales* al conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad... Y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alienación, masificación, egocentrismo, etc.

La máxima expresión de la autonomía, y su nota más valiosa, es la posesión y uso de la libertad, definida como la capacidad que posee la persona de elegir, aceptar y decidir por sí misma con el fin de autorrealizarse y perfeccionarse. De esta estructura autónoma y libre, surge, como elemento constitutivo del ser humano, los *Valores Liberadores* que nos permiten actuar con independencia y autonomía, sin imposición alguna («libertas-atis»: estado del que no es esclavo). Con esta denominación queremos aludir al conjunto de valores relacionados directamente con la autodeterminación y la posibilidad de elección ante la pluralidad sin sometimiento alguno externo o interno, tales como la autonomía, autodeterminación, opción ante la

pluralidad, la soberanía, la emancipación, la independencia, etc. Y, en oposición a estos, los antivalores liberadores son aquellas decisiones sometidas a coacción interna o externa, o bien aquellas imposiciones sin posibilidad de opción. Así son antivalores la alienación, esclavitud, dependencia, autoritarismo, dogmatismo, etc.

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los *Valores Morales* que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad o malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales la verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, honradez, etc. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antítesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: el robo, la mentira, la injusticia, violencia, corrupción...

Estos valores de la singularidad —individuales, liberadores y morales— se hacen realidad a través de la voluntad. De ésta surgen los *Valores Volitivos* configura un conjunto de valores dinámicos relacionados directamente con la capacidad del ser humano de tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna, o bien superando dichas imposiciones, así como el interés y esfuerzo personal por mantenerse en tales decisiones: la voluntad (firmeza), decisión, dinamismo, esfuerzo, compromiso, etc. En oposición a estos, los antivalores volitivos son aquellos directamente relacionados con las decisiones sometidos a coacción interna o externa, o

bien la falta de opción debido a la carencia de fuerza del sujeto para decidir: la apatía, indecisión, pereza, pasividad, pasotismo, etc.

4.3. La apertura o naturaleza relacional de los humanos

La singularidad humana anteriormente expuesta, y los valores en ella generados, no es una singularidad cerrada en sí misma, sino abierta a cuanto le rodea. Tal apertura es una nota esencial y constitutiva, pues se trata de un ser individual abierto por su naturaleza racional a la amplitud de su ser, que no puede formarse más que saliendo de sí mismo en busca de la alteridad, del otro y de lo otro, de la «comunicación de existencias» (Jaspers), del cambio del «Yo en el Tú» (M. Buber). «El individuo no puede llegar a ser hombre por sí sólo. El ser sí-mismo únicamente puede realizarse en comunicación con otro sí-mismo. Solitario me hundo en la sorda taciturnidad (...). El ser sí-mismo aislado, o que se aísla, se queda en mera posibilidad o desaparece en la nada» (Jaspers, 1958, 125).

Este construirse, por tanto, o hacerse persona por medio de la educación, es ineludiblemente un proceso de comunicación, cuya relación se establece, desde distintos niveles, a tenor del carácter de la misma. Así, la relación humana con los semejantes origina una comunicación en igualdad de naturaleza y dignidad; la relación con el cosmos y las cosas es una relación de superioridad, de dominio y transformación de la materia al servicio y beneficio del ser humano; y finalmente, la comunicación con Dios, para los creyentes, se establece en una relación de inferiori-

dad del ser humano respecto a su Creador, de quien es imagen y semejanza. Esta apertura, en sus diversos niveles de relación, da origen a otros tantos valores, deseados y/o deseables por su bondad, e imprescindible en la formación humana y, por lo mismo, en la educación integral. Así, la relación con los otros —semejantes— genera en la persona los valores sociales; la relación con la naturaleza puede ser múltiple: hacia el cosmos, con los valores ecológicos; hacia la transformación de la naturaleza, con los valores instrumentales; hacia la belleza, con los valores estéticos; y/o hacia Dios, con los valores trascendentes o religiosos.

En consecuencia, pues, los *Valores Sociales* son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos. Los antivalores sociales, por el contrario, son la negación u oposición a las relaciones humanas personales o institucionales en cualquiera de sus formas o modalidades: la enemistad, la guerra, el individualismo, discordias, etc.

La apertura hacia la naturaleza, o bien a su transformación, originan los valores ecológicos y los instrumentales. Denominamos *Valores Ecológicos* a aquellos que relacionan el ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, el río, la playa, la montaña, los jardines, etc. En oposición a ellos nos encontramos con los

antivalores ecológicos que son la ausencia de valoración, descuido u oposición a los valores ecológicos: contaminación, destrucción de la naturaleza, armamento nuclear, desechos tóxicos...

Los *Valores Instrumentales* son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que nos reportan: los medicamentos, el coche, la vivienda, el vestido, los ordenadores, la tecnología en general, etc. Y en contra, los antivalores instrumentales son aquellos que rechazamos por su carencia o excesos, por ser nocivos en sí, por su uso, abuso o por sus consecuencias negativas: consumismo, chabolismo, miseria...

En esta apertura, el ser humano puede relacionarse también con la belleza, presente en la naturaleza, en las personas, en los acontecimientos o en lo instrumental. Ello sitúa al ser humano ante los *Valores Estéticos* que son deseados o deseables por su belleza en alguna o algunas de sus manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte: la literatura, música, pintura, escultura, etc. En oposición a estos, los antivalores estéticos son aquellos que son rechazados o rechazables por carecer u oponerse a la belleza: lo antiestético, lo feo, lo desagradable en personas, cosas, acciones o acontecimientos.

Y finalmente, la apertura también es posible hacia Dios, que conduce a los creyentes a desear los *Valores Trascendentes* o *Religiosos*: Aquellos que aluden directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencia inmanente, o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso: Dios, la fe, la

oración, la iglesia, etc. Es importante recordar que para los creyentes —nos referimos a la trascendencia no filosófica, sino teológica— la referencia a Dios es una necesidad esencial, pues muchas de las acciones diarias se encuentran ligadas en su sentido a la forma de relación con la divinidad. La vinculación del hecho religioso —teódicea o teología— con el hecho antropológico es históricamente incuestionable.

En oposición a ellos, los antivalores religiosos son la negación u oposición a la estima y valoración de cuanto se relaciona con la trascendencia religiosa: actos o acciones, organizaciones, culto, etc. Desde esta visión, y sólo desde ésta, son antivalores religiosos: ateísmo, increencia, materialismo, etc. por cuanto, desde otras concepciones antropológicas, tales antivalores pueden no serlo, e incluso llegar a ser valores.

4.4. La persona, ser espacio-temporal

La singularidad de los seres humanos, frente a los conceptos abstractos, exige la vivencia en el espacio y en el tiempo. *Aquí* y *ahora* son dos categorías de fuerte incidencia en la construcción de la persona, pues su existencia, además de no poder darse más que en un espacio concreto y en un tiempo determinado, condiciona, unas veces y determina otras, la construcción o educación personal.

El concepto espacio ha recibido a través de la historia múltiples interpretaciones. La primera concepción la encontramos en las obras de Platón (Tim. 52b) y Aristóteles (Fig. 212 a) como lugar o espacio físico («topos»), o sea, como posición de

un cuerpo entre otros cuerpos. Idea que prevaleció en la Antigüedad y fue aceptada durante toda la Edad Media. En la actualidad, el concepto del espacio posee además otros sentidos: espacio antropológico, espacio vital, espacio didáctico, espacio corporal (Pérez, 1997, 239-241), etc.

Desde el aspecto axiológico, el espacio, según las diversas situaciones, puede ser lo mismo valor que antivalor a tenor del contenido, circunstancias o quehacer a realizar. Así pues, lo grande o lo pequeño puede ser lo mismo valor que antivalor, y, en consecuencia, deseado o rechazado según circunstancias: una vivienda grande o pequeña, según el número y necesidades de los habitantes; una clase a tenor del número de alumnos, una ciudad, etc. Por lo que podemos oír expresiones tales como: tengo una casa mala, pues es muy grande sólo para mí, o bien tenga una casa buena, pequeña sólo para mí. En consecuencia, pues, los *Valores Espaciales* son aquellos que se refieren al lugar o espacio como algo positivo y deseable para un mejor desarrollo de la vida humana, individualmente considerada o para la colectividad. Y, por lo mismo, los antivalores espaciales son contenidos alusivos al espacio en un sentido negativo por su carencia y/o exceso y, por lo mismo, rechazable.

Junto al ser espacial, la persona es también ser temporal. No existe ser humano fuera del tiempo. La edad es la manifestación más visible de esta temporalidad evolutiva de la persona, por cuanto ésta es deudora de su pasado y también registro y documento del presente, ya que el tiempo escribe en ella. El tiempo, pues, como categoría antropológica, no significa sólo el ca-

rácter contingente de la vida humana, sino también su ritmo cambiante y los problemas inherentes a la caducidad. La temporalidad es consciencia de la caducidad, autorreflexión, mundanidad o amenaza de destrucción, sujeción a los vaivenes de la cultura, localización espacial y cronológica, corporeidad y sensibilidad o capacidad de acusar los acontecimientos (Fermoso, 1982, 207-211) En consecuencias, pues, el tiempo como valor o los *Valores Temporales* aluden al tiempo como valor, esto es, a la duración —antes, ahora, después— relacionada con algún bien que nos agrada: segundos, minutos, días, años, etc. Los griegos denominaron «kairós» al tiempo oportuno y favorable a algo o a alguien, y «aión» el tiempo vital o la fuerza de la vida. Así, es valor el tiempo de diálogo entre enamorados, que siempre sabe a poco; el tiempo que nos proporciona una audición musical, cuyo gozo hasta sensiblemente experimentamos; o bien, el tiempo de sueño que, tras el cansancio de la jornada laboral, nos resulta siempre escaso. En estos casos, el valor tiempo *cuanto más, mejor*. Pero también el tiempo puede ser antivalor, en el sentido opuesto a lo expresado. Los antivalores temporales aluden, pues, al tiempo en el que el bien o la bondad están ausente: es el tiempo del dolor, el tiempo de la guerra, o el tiempo del insomnio..., en el que *cuanto menos tiempo, mejor*. Así pues, la lentitud o la rapidez pueden ser lo mismo valores que antivalores, según se relacionen con el bien o mal.

realización a través de la acción educativa.

2.—Tal conjunto de valores es una propuesta, y también de una opción de modelo educativo siempre inacabado, y, por lo mismo, abierto y crítico al diálogo y a la discusión.

3.—El análisis categórico y axiológico de la persona permite detectar la presencia o ausencia de los valores expresados en cualquier contenido con proyección educativa, esto es, relacionado con la construcción o formación humana, tales como: proyectos educativos, reglamentos, leyes, medios de comunicación, cuentos, canciones o novelas, etc.

4.—La importancia o la fuerza de los valores (jerarquía) de tales documentos nos conduce a poner de manifiesto el modelo educativo subyacente, la comparación de los resultados obtenidos con esta propuesta de modelo de educación integral, así como la crítica del mismo: lo que hay y lo que debería haber, el ser y el deber ser.

5.—El siguiente cuadro, a modo de conclusión, quiere sintetizar y relacionar el análisis de la persona con los valores y antivalores generados en cada una de sus dimensiones, susceptibles de fomentar unos y rechazar otros a través de la acción educativa conducentes hacia la educación integral [21].

MODELO AXIOLÓGICO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

PERSONA	VALORES	EJEMPLOS valores <—> antivalores
Sujeto de la educación	Fin de la educación	
<i>1.—Animal de inteligencia emocional</i>		
CUERPO	... corporales	... salud, alimento <—> enfermedad, hambre
RAZÓN	... intelectuales	... saber, crítica <—> ignorancia, analfabetismo
AFECTO	... afectivos	... amor, pasión <—> odio, egoísmo
<i>2... singular y libre en sus decisiones</i>		
SINGULARIDAD	... individuales	... intimidad, conciencia <—> dependencia, alienación
	... liberadores	... libertad, fidelidad <—> esclavitud, pasividad
	... morales	... justicia, verdad <—> injusticia, mentira
	... volitivos	... querer, decidir <—> indecisión, pereza
<i>3... de naturaleza abierta o relacional</i>		
APERTURA	... sociales	... familia, fiesta <—> enemistad, guerra
	... ecológicos	... montaña, playa <—> contaminación, desechos
	... instrumentales	... vivienda, coche <—> chabolismo, consumismo
	... estéticos	... bello, agradable <—> feo, desagradable
	... religiosos	... Dios, oración, fe <—> ateísmo, increencia
<i>4... en el espacio y en el tiempo</i>		
	... espaciales	... grande, pequeño <—> grande pequeño
	... temporales	... hora, día, año <—> hora, día, año

Dirección del autor. Enrique Gervilla Castillo. Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario Cartuja. 18071 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XII.1999.

5. Conclusiones/síntesis

1.—Hemos presentado una concepción de persona, entre otras múltiples, generadora de un conjunto de valores, posibles de

Notas

- [1] Vid. CASARES GARCÍA, P. (1995) Test de valores: un instrumento para la evaluación, pp. 513-537, revista española de pedagogía, Año LIII, n.º 202, septiembre-diciembre; BEDMAR MORENO, M. (1993) Los valores en los métodos de alfabetización de adultos en España, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; PEÑAFIEL, MARTÍNEZ, F. (1996) Los valores de la LOGSE y sus repercusiones educativas, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; CASARES GARCÍA, P. (1997) Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; ARROYO GONZÁLEZ, R. (1998) Propuesta de valores para un curriculum intercultural islámico—occidental en la ciudad de Melilla, Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; ROS, C. (1998) Los valores de la Infancia en España: Análisis y bases para un programa de mejora a través del curriculum de Educación Física, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
- [2] Por nuestra parte, sostenemos que el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad utópica, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana. Con esta definición de valor afirmamos la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor carece de sentido en la educación si no existe vinculación con el ser humano.
- [3] La expresión educación personalizada ha adquirido una fuerte resonancia en nuestro país, por reunir, en opinión de García Hoz, las exigencias de la educación integral: «La educación personalizada se nos presenta como una educación integral, no en el sentido vulgar de la palabra, como una suma de distintas actuaciones educativas, sino en la significación más profunda, como enriquecimiento y unificación del ser y de la vida», por reunir las exigencias de la individualización y de la socialización, autonomía y apertura (GARCÍA HOZ, 1986, 22).
- [4] Ello es de tal importancia que no es posible denominar «de calidad» a una determinada educación si ésta no asegura el desarrollo integral y armónico de la personalidad. Así lo confirma el Ministerio de Educación y Ciencia en las 77 medidas destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza: «En la actualidad, de todas las formas, existe suficiente acuerdo en algunos indicadores generales de calidad. Como ejemplo de tales indicadores cabe citar los siguientes: Los niveles de rendimiento de alumnas y alumnos, un rendimiento entendido como progreso en el conjunto de las capacidades que aseguran un desarrollo integral y armónico de su personalidad»: MEC (1994) Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuestas de actuación, Comunidad Escolar, 19 enero, p. 5.
- [5] Ello, en modo alguno, significa que el valor sea puramente subjetivo, pues «el valor, que parece originarse en el individuo, lo sobrepasa siempre y emerge en el momento en el que se produce esa trascendencia» (LAVELLE, 1951, 221).
- [6] Con los vocablos deseado o deseable queremos expresar la realidad del sujeto que desea el valor; o bien el valor del objeto que, aunque de hecho no se desee, merece ser deseado.
- [7] Múltiples textos se podrían aducir al respecto. De modo espacial: PLATÓN, De Anima, III, 11434 a 7; SÉNECA, L. A., Ep. 41,1; De Vita Beata, 32.
- [8] Junto al sustantivo razón, suele usarse como sinónimo el de racionalidad. Uno de los usos más extendidos del vocablo racionalidad, se debe a MAX WEBER en sus conocidas expresiones «racionalidad de los fines» y «racionalidad del valor». La racionalidad de los fines se refiere a fines que son medios para otros fines, es decir, a una racionalidad «relativa». La racionalidad del valor alude a los valores preferidos; es, pues, una

- racionalidad que se supone «absoluta». La distinción entre racionalidad de fines y medios tiene su paralelo en la establecida por KARL MANNHEIM entre racionalidad sustancial y racionalidad funcional, o como propone HORKHEIMER y otros miembros de la Escuela de Frankfurt entre razón y razón instrumental.
- [9] ORTEGA Y GASSET (1971, 70-71) comenta este famoso texto aristotélico como sigue: «Conocer es no contentarse con las cosas según ellas se nos presentan, sino buscar tras ellas su "ser". ¡Extraña condición la de este "ser" de las cosas! No se hace patente en ellas sino, al contrario, pulso oculto siempre debajo de ellas, "más allá" de ellas. A Aristóteles le parece "natural" que nos preguntemos por el "más allá" (...). Evidentemente el "más allá" de las cosas no está en manera alguna dentro de ellas».
- [10] ARISTÓTELES, Metafísica, Lib. I; Ética a Nicómaco, Lib. VI.
Saberes especialmente antropológicos (Fullat 1988, p. 3):
1.—Saberes zoológicos: aïsthesis (sensación), empeiria (experiencia).
2.—Saber productivo: tékhne (saber hacer cosas).
3.—Saber práctico: phrónesis (saber decidir).
4.—Saberes teóricos: nous (intuición intelectual), epistême (ciencia), sophia (sabiduría).
- [11] Por eso, el hombre, eterno preguntón, siempre ha preguntado y se ha preguntado, es un ser que pregunta y se pregunta. El hecho de preguntar es ya un saber, un saber ignorado, pero saber que, desde la ignorancia, demanda una respuesta.
- [12] Concepción distinta sostuvieron los Estoicos, quienes, desde otra concepción antropológica, negaron la realidad de la afectividad para el hombre sabio que debe «vivir según la razón», por lo que la aflicción, el temor o la alegría dependen simplemente de ver en el mundo algo que no es: un bien fuera de la razón o un mal que pueda amenazar la razón. El sabio es inmune por el hecho mismo de ser sabio y vivir según la razón; el necio, sin embargo, es víctima de estas emociones que no son más que juicios vacíos, privados de sentido y falsas opiniones (CICERÓN, M.T., De finibus bonorum et malorum, III, 48).
- [13] «Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît point; on le sait en mille choses» (Pensées, 277).
- [14] Esta nueva facultad es el corazón («coeur») que en Pascal equivale a una fuerza impulsora de la naturaleza en cuanto instintiva y en cuanto facultad de conocimiento directo, espontáneo, adivinatorio, cuyo alcance abarca mucho más que el ámbito de la pura razón. En Pensées, 282 concreta aún más la relación entre el corazón y la razón: «Nosotros conocemos la verdad, no sólo por la razón, sino también por el corazón (...). Y es tan inútil y tan ridículo que la razón pida al corazón pruebas de sus primeros principios para asentir a ellos, como lo sería que el corazón pidiera a la razón u sentimiento de todas las proposiciones que ella demuestra, para aceptarlas. Esta impotencia no debe servir más que para humillar a la razón, que querría juzgar de todo, pero no para combatir nuestra certeza, como si para instruirnos no hubiera más que la razón. ¡Pluguiera a Dios que nosotros no tuviéramos jamás necesidad de ella y que conociéramos todas las cosas por instinto y por sentimiento! Pero la naturaleza nos ha rehusado este bien; y, por el contrario, no nos ha dado más que muy pocos conocimientos de esta especie. Todos los demás solamente pueden ser adquiridos por raciocinio».
- [15] «En general se aplica este nombre a todo estado, movimiento o condición por el cual el animal o el hombre advierte el valor (el alcance o la importancia) que una situación determinada tiene para su vida, sus necesidades, sus intereses» (ABBAGNANO, 1993, 379).
- [16] «Rationalis naturae individua substantia» (De duabus naturis et una persona Christi, c. 3: P.L. 64, 1345). De modo más expreso para Santo Tomás, la persona

se caracteriza por ser un ser que es «en sí» mismo — «in se» — y que obra por sí mismo — «per se» — con una dignidad superior a todo los otros seres — «perfectissimum in tota natura» (*Summ. Theol.*, I,q.29,a.3). Esta peculiar existencia implica una unidad autónoma y el dominio de sus propios actos.

- [17] La autonomía es aquella propiedad «en virtud de la cual la persona es, de algún modo principio de sus propias acciones (...). La autonomía confiere una especial dignidad, según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea» (GARCÍA HOZ, 1986, 31).
- [18] De acuerdo con ello, Kant formuló el imperativo categórico: «Obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal» (KANT, 1967, 72).
- [19] De la conjunción de la razón y el afecto surge la decisión y la acción, fruto de la voluntad. La decisión es una elección entre posibles alternativas. El verbo latino «decido», origen del español decisión, expresa la acción de «cortar» o «separar cortando».
- [20] MERANI, en su diccionario, alude a dos aspectos fundamentales de la voluntad que preceden a toda acción: las razones y las pasiones. Voluntad: (lat. «volo» = querer) es «poder determinarse por medio de motivos o razones». O también el «conjunto de fuerza psíquicas que llevan a la acción: la tendencia, el deseo, la pasión son motivos de la voluntad». Es importante resaltar dos aspectos o elementos fundamentales de la voluntad que han dado origen a una doble concepción de la misma: la razón y la apetencia. De este modo, el vocablo voluntad ha tenido dos significados fundamentales: 1) el principio racional de la acción; 2) el principio de la acción en general (apetencia).
- [21] Esperamos, en un futuro próximo, poder ofrecer un método adecuado de análisis de contenido axiológico,

que nos permita constatar la presencia/ausencia de valores, la fuerza de los mismos, y su relación con la educación.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (1993) *Diccionario de Filosofía* (México, F.C.E.).
- ARISTÓTELES, *Metafísica* (Madrid, Aguilar).
- ARREGUI, J. V. - CHOZA, J. (1992) *Filosofía del hombre* (Madrid, Rialp).
- BAKUNIN, M. (1979) *La instrucción integral* (Barcelona, Calamus).
- BARRIO, J. M. (1998) *Elementos de Antropología pedagógica* (Madrid, Rialp).
- COMENIO, J. A. (1976) *Didáctica Magna* (México, Porrúa).
- FERMOSO, P. (1982) *Teoría de la Educación* (Barcelona, CEAC).
- FORMENT, E. (1982) *Ser y persona* (Ediciones Universidad de Barcelona).
- FULLAT, O. (1988) *La filosofía. Problema y concepto* (Barcelona, Vicens-Vives).
- GARCÍA HOZ, V. (1986) *La educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1989) *El concepto de persona* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1993) *Introducción general a una pedagogía de la persona* (Madrid, Rialp).
- GERVILLA, E. (1991) *Persona*, en *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos, autores, temas* (Madrid, Dykinson).
- GERVILLA, E. (1993) *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes* (Madrid, Dykinson).
- GERVILLA, E. (1993) *Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General. revista española de pedagogía*, LI: 195, Mayo-Agosto.

- GERVILLA, E. (1998) *Educación y Valores*, en AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy* (Madrid, Dykinson).
- GERVILLA, E. (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación* (Barcelona, Herder).
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional* (Barcelona, Kairós).
- HALDANE, J. (1994) *Education, Values and the State*, Centre for philosophy and public affairs (Scotland, University of St. Andrews).
- JASPERS, K. (1958) *La Filosofía* (Madrid, Revista de Occidente).
- KANT, I. (1967) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Madrid, Espasa-Calpe).
- KANT, I. (1983) *Pedagogía* (Madrid, Akal).
- LAVELLE, L. (1951) *Traité des valeurs* (Paris, Presses Universitaires de France).
- LE SENNE, R. (1949) *Traité de morale générale* (Paris, Presses Universitaires de France).
- MARÍN, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente* (Madrid, Cincel).
- MOUNIER, E. (1976) *Manifiesto al servicio del personalismo* (Madrid, Taurus).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1971) *¿Qué es filosofía?* (Madrid, Revista de Occidente).
- PÉREZ ALONSO, P. M. (1997) «Espacio», en *Filosofía de la Educación hoy. Diccionario* (Madrid, Dykinson).
- PLATÓN, *La República* (Madrid, Aguilar).
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1998) *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores* (Madrid, Dykinson).
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación* (Barcelona, Idea Universitaria).
- REID, A. (1998) *The value of Education*, *Journal of Philosophy of Education*, XXII:3, pp 319-332.
- ROKEACH, M. (1993) *The Nature of Human Values* (New York, The Free Press).
- SCHELER, M. (1978) *El puesto del hombre en el cosmos* (Buenos Aires, Losada).
- WHITE, P. (1996) *Civic Virtues and Public Schooling*.

Educating Citizens for a Democratic Society (University of London, Institute of Education).

- ZUBIRI, X. (1944) *Naturaleza, Historia, Dios* (Madrid, Editora Nacional).
- ZUBIRI, X. (1985) *El hombre y Dios* (Madrid, Alianza).
- ZUBIRI, X. (1982) *Siete ensayos sobre antropología filosófica* (Bogotá, Ed. Ustia).
- ZUBIRI, X. (1986) *Sobre el hombre* (Madrid, Alianza).

Summary: A model for a complete education attending to values.

The subject of values and their place in the development of a person makes up the two fundamental elements of any educational system of quality.

This article, setting out from a concept of person, whose analysis permit us to check a group of values which arise from each of their dimensions, and whose development takes us towards the objective of a complete education. The values which arise from the same nature of human beings are the following: as we are animals gifted with reason and affection, there are corporal, intellectual and emotional values; as we are radically individuals, there are individual, liberationist moral and voluntary values; as a human characteristic is openness, the educational system must load also for social, ecological, instrumental, aesthetic, religious, spatial and temporal values.

KEY WORDS: Values, Model, Complete Education, Person.