

LLEVANDO LOS VALORES AL CURRÍCULO

*Bonifacio Barba**

Introducción

El título de este trabajo se ha elegido para insistir desde el inicio en el hecho de que las presentaciones de la ética en el currículo universitario no son apariciones sorprendidas, casuales o mecánicas. Los valores están o pueden ser presentados en el currículo, porque intencionalmente han sido llevados ahí, es decir, hay un propósito para su presencia: quieren ser realizados mediante la experiencia educativa formal. En definitiva, los valores sólo se realizan por medio de la acción, porque son elecciones.

Al proponernos llevar los valores al currículo surgen varias preguntas: ¿qué queremos llevar a dónde? ¿No están ya los valores en ese objeto de desarrollo llamado currículo? ¿Qué hay en él antes de llevar los valores? ¿No están si no los pensamos o nombramos? Al pensar en los valores, ¿estamos sugiriendo que se requiere una reforma de la educación? O mejor, ¿estamos proponiendo una perspectiva para que la socialización escolar adquiriera el carácter de educación?

Como el tema de los valores está relacionado con el desarrollo moral -pues la moralidad es su forma de manifestación- se presentan inicialmente en este trabajo los principales enfoques teóricos sobre el desarrollo moral, es decir, los enfoques para la explicación del desarrollo de la moralidad. En la segunda parte se hace una revisión de los modelos de educación valoral. Antes de desarrollar ambas partes se presenta un conjunto de definiciones o de comprensiones generales.

El valor es un fenómeno humano que supone la existencia real o racional de objetos de valor. Es un fenómeno de conocimiento y de orientación que produce significado para la vida humana. Pertenece al sistema de creencias y está en el centro de las mismas

* Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

[...] es una creencia permanente de que un modo de conducta específico o estado-meta (estado final) de la existencia es personal o socialmente preferible a otro opuesto.¹

Además, como una de sus características, los valores no tienen existencia individual o aislada, se manifiestan en sistemas de valores, es decir, en

[...] organizaciones permanentes de creencias relativas a modos de conducta o estados-meta de existencia preferibles a lo largo de un continuo de importancia relativa.²

Culturalmente, los valores son “concepciones compartidas de lo que es deseable”.³ En una sociedad hay también sistemas de valores, los cuales

[...] constan de ideales explícitos e implícitos compartidos por el grupo, así como de sus relativas prioridades y normas de integración. En otras palabras, al igual que las creencias, los valores que sostienen los miembros de un grupo social tienden a formar un sistema coherente.⁴

Los valores se manifiestan en juicios, en evaluaciones, en elecciones y para el caso de la educación valoral importan los juicios sobre la bondad de las acciones, es decir, los juicios morales.

El currículo se ha convertido en un signo de la racionalidad educativa y su idea implica tanto un “plan para el aprendizaje” (Taba) como “las experiencias del individuo bajo la guía de la escuela” (Foshay). De modo más extenso consiste en:

- Una estructura de supuestos acerca del sujeto que aprende y de la sociedad.
- Propósitos y objetivos, es decir, decisiones relativas a la educación.
- Contenidos o materias con selección, enfoque y secuencia para las experiencias de aprendizaje.
- Modos de acción u organización del aprendizaje.
- Evaluación.⁵

Para Fullan el currículo comprende entre sus elementos a los valores, los cuales influyen en el diseño y la organización.⁶ Por esta presencia de los valores se espera del currículo la representación y la construcción de la relevancia de la educación, es decir, la relevancia de la experiencia formativa de acuerdo a como ésta haya sido definida en la teoría educacional.

La educación, como proceso de desarrollo humano, tiene el propósito de facilitar la experiencia, la elección y la construcción de valores. Estos no están en un catálogo para elegirlos como algo externo e incorporarlos a un proceso de integración de partes educativas, sino que expresan el núcleo teleológico de una concepción del ser humano y del lugar de éste en la realidad mundana natural- y

social. Son introductores de orden, de sentido y de metas en la existencia. Por lo anterior, el tema fundamental de la educación valoral se presenta como educación moral.

El desarrollo moral

Los planteamientos modernos para la educación valoral están referidos a los estudios sobre el desarrollo moral, y éste a su vez enmarcado en el estudio del conocimiento social, el cual, a diferencia del conocimiento del mundo físico, “trata sobre personas y sobre sus relaciones”⁷ y se distinguen en él tres ámbitos según Turiel:

- El ámbito psicológico. Conocimiento de las personas y sus relaciones: causas de la conducta, efectos de la conducta de una persona sobre otra, atributos personales.
- El ámbito societal. Conocimiento de los sistemas de relaciones sociales: normas, roles, formas de organización.
- El ámbito moral. Conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales: concepto de justicia.⁸

Las preguntas fundamentales sobre el desarrollo moral desde la perspectiva de las ciencias humanas son ¿cuál es el significado de la moralidad? ¿Cómo se construye o se desarrolla? Las respuestas varían y se distinguen tres grandes orientaciones teóricas, a saber: la del aprendizaje social, la cognitivo-evolutiva y la psicoanalítica.

La teoría del aprendizaje social

Derivada del empirismo de Locke y del conductismo de Watson y de Skinner. Aquí la moralidad es vista como un “control internalizado de conducta”, un efecto de lo social en la construcción de la experiencia individual.

El individuo aprende la moralidad por dos métodos básicos: uno es la enseñanza directa que realizan los adultos, bien que consista en la presentación de una conducta o bien, a partir de acciones del individuo que rompen normas sociales y ante lo cual el adulto enseña lo correcto y/o sanciona la infracción. El otro método es por la imitación y el modelaje de conductas. Los supuestos de este enfoque son los siguientes:

- El desarrollo moral es el crecimiento de una adaptación conductual y afectiva a unas reglas morales más que un cambio cognitivo-moral.
- La motivación de la moral tiene su raíz en unas necesidades biológicas, en la búsqueda de recompensas sociales y en la evitación de un castigo social.

- El desarrollo moral es culturalmente relativo.
- Las normas morales son la interiorización de las reglas culturales externas.
- La influencia del medio en el desarrollo moral está determinada por las variaciones cualitativas en la fuerza de la recompensa, los castigos y la configuración de una conducta adaptada por los padres y demás agentes de socialización.⁹

En esta perspectiva teórica, la conducta moral es la que el grupo social define como correcta o buena y para la cual cuenta con sanciones. Para nombrar la conducta moral en esta orientación se usa preferentemente el calificativo de “conducta prosocial” en lugar de conducta moral y se considera que la familia y la escuela son las instituciones que tienen la responsabilidad primaria para desarrollarla, más fundamentalmente la primera.

Este enfoque se ha movido de las nociones simples de estímulo-respuesta a la consideración de la presencia de la cognición y la autorregulación. Del mismo modo, ha ampliado su enfoque admitiendo que hay variables de personalidad que afectan el pensamiento y la acción, tales como las competencias, repertorios, estrategias de decodificación, predicciones y expectativas, etcétera.

También ha adquirido importancia el estudio de la interacción social, dando lugar al tema de las habilidades sociales.¹⁰

Teoría del desarrollo cognitivo

Para este acercamiento el desarrollo de la moralidad es visto como un proceso de toma de decisiones (Piaget, Kohlberg, Damon, Mosher, Perry). Las diversas teorías comparten estos supuestos comunes:

- El desarrollo moral tiene un componente de juicio moral.
- La motivación de la moral es una motivación basada en la aceptación, competencia, amor propio o realización personal.
- Los principales aspectos del desarrollo moral son universales, válidos en todas las culturas, porque todas las culturas tienen unas mismas fuentes de interacción social, de asunción de roles y de conflicto social.
- Las normas y principios básicos son estructuras que tienen su raíz en la experiencia social, más que en procesos de mera interiorización de reglas que existen como estructuras externas.
- Las influencias del medio en el desarrollo moral están definidas por la extensión y calidad de los estímulos cognitivos y sociales a lo largo de la vida del niño, más que por experiencias específicas con los padres, o experiencias de disciplina, castigo y recompensa.¹¹

Como en el desarrollo cognitivo, Piaget encontró estadios o estructuras de pensamiento en el desarrollo moral. La tesis central es que el desarrollo moral se da a través de estadios secuenciales de razonamiento moral que van de la heteronomía a la autonomía, es decir, el paso de un concepto de justicia objetiva (concreta), subordinada a la autoridad de los adultos (hasta 7-8 años) a una más igualitaria (8-11) y finalmente, a otro concepto que introduce las consideraciones de equidad (se establece hacia 11-12 años). Si bien el individuo tiene la capacidad en forma potencial, para el paso a formas superiores se requiere de la estimulación ambiental.

Los trabajos de Piaget fueron una valiosa y decisiva crítica a la perspectiva durkheimiana que enfatizaba la socialización como origen y fundamento de la moralidad.

Además de Dewey, Kant y Platón, más conocido quizá es el trabajo de Kohlberg, quien partiendo del trabajo de Piaget identificó seis estadios agrupados en tres niveles de razonamiento moral que se sustentan en seis postulados:

- *Postulado de secuencia.* Los seis estadios forman una secuencia invariante en el desarrollo individual.
- *Postulado de la universalidad.* La secuencia de desarrollo moral es universal, válida en cualquier cultura si se ofrecen al individuo las suficientes oportunidades de perspectiva.
- *Postulado de la estructuración.* Los estadios son totalidades estructurales en lo formal, es decir, en la forma de razonar. Cada uno representa una integración jerárquica y mejor diferenciación del estadio anterior. Son epigenéticos.
- *Postulado de la toma de roles.* Los estadios representan habilidades cualitativamente diferentes para asumir roles y perspectivas sociales. Son, cada uno, filosofías morales, una distinta manera de ver el mundo socio-moral.
- *Postulado del requisito cognitivo.* Los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget son necesarios (condición estructural) pero no suficientes para lograr los correspondientes de desarrollo moral.
- *Postulado de la autonomía.* Los estadios son un desarrollo hacia una vida moral autónoma de principios autoaceptados.

Los niveles y estadios propuestos por Kohlberg se organizan como sigue:

- *Nivel preconvencional o premoral.* Básicamente está definido por una perspectiva egocéntrica. En él, el estadio 1 se caracteriza por una moralidad heterónoma, u orientación del castigo-obediencia. El estadio 2 se caracteriza por un egoísmo ingenuo (individualista), es decir, se siguen las reglas por interés propio y se deja a los otros hacer lo mismo.

- *Nivel convencional.* Dominado por una perspectiva sociocéntrica, es decir, que en los juicios morales tanto las consecuencias para el individuo como para los miembros de la familia, el grupo o la nación son tomados en cuenta. El estadio 3 se caracteriza por expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal. El estadio 4 pone atención al sistema social y la conciencia, es decir, tiene la orientación de la ley y el orden.
- *Nivel postconvencional o moralidad de principios.* Lo correcto o erróneo es juzgado no por la referencia al individuo ni a la situación social. Los principios éticos son vistos como universales: democracia, justicia, equidad, reciprocidad, igualdad de derechos humanos, es decir, como propios de la dignidad de los seres humanos en tanto personas. El estadio 5 está caracterizado por la orientación legal o de contrato social, aunque reconoce la anterioridad de valores y derechos y los posibles conflictos entre ellos. El estadio 6 corresponde a la orientación de principios éticos universales u orientación por las decisiones de la conciencia (principios éticos autoescogidos). La moralidad es reconocida como principio y las personas consideradas como fines en sí mismas.

El enfoque del aprendizaje social y el cognitivo-evolutivo difieren en un punto importante: el enfoque cognitivo parte de la filosofía moral y hace del principio de justicia y de los conceptos de equidad y reciprocidad el corazón de la moralidad, mientras que para el aprendizaje social estos temas son de menor importancia.

El enfoque psicoanalítico

El tercer enfoque en el estudio de la moralidad se produjo en el psicoanálisis. Este pone la atención en el desarrollo de la conciencia, el superego y su impacto en la conducta. Su énfasis en la formación de la conciencia es de gran importancia para la educación moral, pues en aquélla se localizan los sentimientos de culpa y de vergüenza.

La moralización es vista como un proceso de interiorización de normas culturales, sobre todo las paternas, pues la naturaleza irracional del ser humano debe ser encauzada para desarrollar tanto el bien del individuo como el de la sociedad en conjunto. Debido a la formación del superego, la moral se representa fundamentalmente como fijada y formada en la infancia.

Sin embargo, el psicoanálisis tiene una ventaja: su comprensión del desarrollo moral está basada en una visión total de la personalidad. Las fallas o problemas en la formación del superego afectan en consecuencia al conjunto de la personalidad y específicamente a la maduración moral.

Dentro de la gran corriente del psicoanálisis son especialmente significativos los trabajos de Bruno Bettelheim sobre el desarrollo de la identidad y la conciencia, y los de Erik Erikson acerca del desarrollo del yo autónomo.

La conclusión general que los estudios sobre el desarrollo moral han dejado es que la moralidad es aprendida. El ser humano no tiene inherentemente un conjunto de valores o una posición moral.¹²

Del mismo modo, el desarrollo de la moralidad depende tanto de la acción del sujeto como del ambiente y las estimulaciones que éste le presente. El desarrollo moral es siempre histórico y social, es decir, depende de condiciones externas de realización. Una educación moral está condicionada por la existencia de tal moralidad en el ambiente social, en el contexto educativo.

La educación moral

La literatura de este tema da cuenta en general de los mismos movimientos tanto en trabajos titulados “educación moral” (*moral education*) como en los titulados “educación valoral” (*values education, teaching values*).¹³ Todos los enfoques que se ocupan del tema son a su vez reunidos en la gran corriente de la “educación humanista” (*humanistic education*).¹⁴

Una primera aproximación a este asunto se da a través de las opiniones sobre si la escuela debe o no intervenir en la educación valoral: ¿cuál ha de ser su papel? No hay una sola visión respecto al papel de la institución escolar, es decir, el tema es objeto de polémicas y es un medio por el que se expresan filosofías educativas. Se identifican, sucintamente, las siguientes posturas al respecto:

- Una postura, extrema, ignora el asunto, no le preocupa el problema de la educación moral, no es reconocido como tal.
- La segunda postura reconoce la cuestión de los valores pero considera que las escuelas no deben interferir en la enseñanza de los mismos pues ello es un asunto de la familia y de la iglesia. Los valores no deben ser llevados al currículo, no tienen lugar ahí.
- Una postura adicional es escéptica respecto a la posibilidad de intervención eficaz de la escuela en la formación valoral. Los valores están bien establecidos desde la infancia por la perspectiva de clase social y la socialización familiar y es muy difícil modificarlos. Considera un mito la creencia de que la escuela pueda enseñar unos valores diferentes a los dominantes en el sistema social.
- Otra postura afirma que los valores, las habilidades y los conocimientos son inseparables. Insiste fundamentalmente en la unidad de la persona y en la necesidad de apoyar tanto el desarrollo cognitivo como el afectivo (Fraenkel). Además reconoce que los valores están ya en la escuela, en su organización, en los maestros, en los ambientes de aprendizaje, en los estilos de enseñanza y de evaluación, etc. La escuela puede y debe, por su dedicación a los procesos formativos, ocuparse de la educación moral, pues las cuestiones éticas son elementos cotidianos de la vida.

Esta última postura tiene variantes derivadas de diversos énfasis o de formas de atender los valores en el currículo:

- El factor más importante para el desarrollo moral en la escuela es el ejemplo del profesor. La escuela debe contar con maestros moralmente ejemplares. En un sentido muy preciso, se considera que el maestro es el currículo.
- La responsabilidad de la escuela no es adoctrinar (dirigir, manipular) sino presentar objetivamente posiciones alternativas y ayudar a los estudiantes a descubrir cuál sea la mejor para ellos a partir de la multiplicidad de opciones, sin caer en dicotomías simples de bueno-malo, justo-injusto, etcétera. Esta postura tiene dos alternativas curriculares: ordenar el currículo de modo que en todo su desarrollo se atiendan objetivos de educación moral (enfoque longitudinal), o incorporar materias que se ocupen de los temas y problemas morales (enfoque transversal).
- La objetividad pura no existe. La escuela debe presentar a los estudiantes situaciones en las que perciban que los valores pertenecen al campo de la acción humana y que puedan observar acciones valorales y vivirlas.
- No todos los valores tienen siempre y en todo lugar la misma validez. La escuela debe presentar los que mejor fortalezcan el desarrollo del carácter. La vida actual exige que la acción educadora sea más positiva, más propositiva. El objetivo central de la escuela en la educación moral es hacer posible que los estudiantes desarrollen la capacidad de elegir sus propios valores, ayudándoles a adquirir las habilidades para la valoración.
- Para la presentación de los valores en el currículo lo mejor es a través de problemas del mundo real para favorecer en el estudiante la comprensión de que se requiere un enfoque interdisciplinario y que valoren la importancia del conocimiento y la información para solucionar los dilemas valorales.
- La formación valoral en la escuela debe adaptarse a los procesos de desarrollo de los alumnos, tal como se adaptan otras materias. La recepción de los valores está influida tanto por los valores actuales del sujeto como por su estadio evolutivo. Además, la escuela debe tener en cuenta otras influencias sociales que recibe el estudiante para adaptar los procesos y experiencias formativas.

Asumiendo las diversas posturas que postulan que la escuela y el currículo pueden y deben legítimamente desempeñar una función insoslayable e insustituible en la educación moral de los estudiantes, se presentan a continuación las formas de realizar tal proceso. Si bien cada corriente o método construye una definición de la educación moral o formula sus objetivos, esta descripción representa más el enfoque cognitivo-evolutivo, aunque reúne varios elementos de otros enfoques. En definitiva, dice Drudis

[...] hoy nadie discute que una verdadera educación moral tiene como objetivo principal y prioritario el de conducir al individuo a su propia autonomía moral.¹⁵

El objetivo de la educación moral, de acuerdo a Buxarrais consiste en “la formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social atendiendo al uso crítico de la razón y apertura hacia los demás, respetando los derechos humanos [...]”.¹⁶ Esto supone la opción por una personalidad moral que tendrá los siguientes rasgos:

- El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permiten la adopción de principios generales de valor.
- La formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos necesarios que permitan comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad y que contribuyan a elaborar normas y proyectos contextualizados.
- La adquisición de las habilidades necesarias para establecer una coherencia entre el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser que resulte objeto de una decisión personal.
- En resumen, se trata de que las personas, a través de la educación moral, aprendan a pensar sobre temas morales y cívicos, desarrollando capacidades de razonamiento lógico, y que aprendan también a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas. Por último, se trata de que no nos quedemos únicamente en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta llegue a ser un reflejo de nuestra manera de pensar.¹⁷

Formas y métodos para la promoción de la educación moral

Ryan afirma que pueden identificarse cuatro formas básicas para la educación moral, formas que deben comprenderse como complementarias.¹⁸

La primera es la exhortación que consiste en hablar a los educandos de lo que es correcto y de lo que no, invitándolos a comportarse en un sentido y no en el otro. No debe evitarse hablar de lo que es considerado bueno o correcto.

En general esta forma consiste en instruirlos en orden a que vivan con un conjunto de patrones o normas.

La exhortación puede variar desde formas intensamente emotivas hasta otras más sutiles e ingeniosas basadas en un razonamiento cuidadoso.

La segunda forma consiste en los modelos morales presentados a los educandos en su ambiente de formación, es decir, en la influencia a través del ejemplo.¹⁹ Cada persona observa variadas conductas e imita algunas. Un

importante aspecto del aprendizaje por imitación es que el aprendiz tenga sentimientos positivos hacia la persona que muestra la conducta ejemplar. Las

probabilidades de que el alumno adquiera la tendencia a actuar en cierta orientación son mayores si el sentimiento es positivo.

La tercera forma consiste en la creación de expectativas, es decir, en preparar situaciones o en realizar actuaciones que orienten al alumno a comportarse en un sentido deseado. Se trata de crear ambientes que estimulen un cierto tipo de comportamiento, como la cooperación. El proceso de conformarse a las expectativas promueve la adquisición de determinados valores o aprendizajes morales.

Como cuarta forma está la experiencia, es decir, aprender haciendo a través del involucramiento de los alumnos en experiencias preparadas para promover su desarrollo moral.

Esta cuarta forma da origen a variedad de métodos y técnicas, dependiendo de las orientaciones teóricas y del enfoque sobre el desarrollo moral. Algunas alternativas se presentan a continuación.

La clarificación de valores

En este enfoque la misión de la escuela es ayudar a los alumnos a clarificar sus propios valores y no juega un papel activo como partidaria de una u otra moralidad. Propone un proceso de autodescubrimiento activo en el que el estudiante identifica sus valores en situaciones que le exigen conductas de valoración.

El enfoque parte de una comprensión: la vida social exige tomar decisiones, hacer elecciones, o posturas personales, sobre una variedad de asuntos, y es necesario conocer las propias formas de valorar.

El propósito del enfoque es dar a los estudiantes la oportunidad de experimentar, de tomar en sus manos la cuestión de las preferencias personales y descubrir y clarificar sus creencias y valores. El proceso tiene tres fases con elementos intermedios

Elegir o escoger

- Elegir libremente de entre varias alternativas.
- Considerar cada una de las alternativas con todas sus consecuencias.
- Habiendo considerado consecuencias, seleccionar valor.

Apreciación o estimación

- Lo elegido deberá ser algo que se aprecia o se desea; hay estimación y bienestar personal en la elección.
- Debe darse la disposición a afirmar públicamente la elección.

Actuación

- La elección motiva una conducta que se repite coherentemente.

- La acción se convierte en una pauta de vida.

Enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral

Esta propuesta de educación tiene como propósito promover el crecimiento moral, es decir, el paso de un estadio a otro.²⁰ ¿Como se logra esto? Fundamentalmente intentando resolver cuestiones o dilemas morales que estimulen y confronten, que pongan retos al pensamiento del estudiante. El reto tiene el efecto de producir un desequilibrio intelectual y una búsqueda de una más completa forma de pensar, lo que deviene en una forma más “alta” de razonamiento moral.

El método consiste en presentar un dilema y desarrollar una entrevista, una discusión para enfrentar a los estudiantes a razones morales más poderosas, es decir, las de un nivel superior, que significan estructuras más complejas de razonamiento moral.

Dado que “una buena educación moral sólo es posible en un clima social adecuado y en una estructura de justicia en la escuela”,²¹ en el proceso de educación moral debe realizarse lo siguiente:

- Crear un clima de confianza que facilite el intercambio de puntos de vista entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.
- Identificar y clarificar, ante todo, el conflicto moral cognitivo trabajando con dilemas tanto hipotéticos como reales.
- Focalizar debidamente el razonamiento moral.
- Estimular la toma de perspectiva conveniente.
- Desarrollar las capacidades innatas de los alumnos en orden a convertirse en personas autónomas en sus decisiones, en sus juicios.²²

Otra forma de promoción de la educación moral la desarrolló Kohlberg en lo que llamó *the just community school*. Es una escuela experimental en la que estudiantes voluntarios toman parte en un esfuerzo para conducir sus propios asuntos en un proceso democrático. El esfuerzo se concentra en desarrollar la honradez, la justicia y la responsabilidad. Se trata de promover una específica “atmósfera moral”, como desarrollo alternativo al énfasis en la discusión de los dilemas.²³

Análisis de valores

Este movimiento propone esencialmente un apremio a las escuelas para que "enseñen un proceso de razonamiento moral, un camino para analizar posiciones de valor y llegar a conclusiones defendibles".²⁴ Sus raíces están tanto en la filosofía ética o estudio del razonamiento moral como en las innovaciones curriculares de las últimas décadas, particularmente la aplicación a los estudios sociales del enfoque racional de solución de problemas (*problem-solving methods*), dado que el buen ciudadano necesita la capacidad de enfrentar problemas complejos a menudo envueltos en evidencias conflictivas, contradictorias.

Para realizar tal cometido se enseña a los estudiantes las destrezas del pensamiento ético como se les enseñan las de la metodología científica o las de las matemáticas. Fundamentalmente se trata de desarrollar un pensamiento moral claro, con fuerza de evidencia, en relación con asuntos morales.²⁵ Los presupuestos para una pedagogía de la moral son:

- La legitimación de la ética en sí misma.
- La legitimación de la educación moral.
- La estructuración cognitiva de la educación moral.
- Enseñanza de los elementos cognitivos básicos de la ética.
- Los afectos no son fundamentales, son como el betún de un pastel.
- Una propuesta de trabajo es presentada por Fraenkel en siete pasos:
- Identificación del dilema.
- Identificación de alternativas.
- Predecir las consecuencias de cada alternativa.
- Predecir las consecuencias de corto y de largo plazo.
- Recoger o reunir evidencias de las consecuencias de cada alternativa.
- Evaluar la corrección y las consecuencias de acuerdo a un conjunto de criterios basados en el acrecentamiento o disminución de la dignidad humanas.
- Decidir un curso de acción.

- Por medio de juegos y ayudas para el aprendizaje los alumnos deben desarrollar suficiencia en el manejo de la estrategia para aplicarla fácilmente a una variedad de situaciones éticas.

Enfoque del conjunto de valores

Este modelo propone imbuir la experiencia escolar de los estudiantes “con valores particulares que han sido concienzudamente elegidos por la comunidad adulta”.²⁶

La característica de estos valores es que son apreciados como necesarios tanto para el bienestar del individuo como el de la comunidad, como sería el caso del aprecio por el aprendizaje, respeto al trabajo dedicado, duro y al logro, respeto a la propiedad y resolución de conflictos con métodos no violentos, características personales como el arrojo (valor), amabilidad, autorrespeto, etcétera.

El rol de la escuela es defender los valores escogidos y hacer de ellos parte de la vida del estudiante incluso en el currículo oculto en las regulaciones y códigos de la escuela. En síntesis, este enfoque puede aplicarse con base en las formas básicas de educación moral comentadas más arriba.

Otros métodos y técnicas

Existen otras realizaciones importantes en el terreno de la educación valoral, de modo breve se mencionan a continuación.²⁷

La comprensión crítica. Su propósito es “impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como también el entendimiento [...] entre alumnos, profesorado y todos los demás implicados en [...] los temas personales o sociales -micro o macroéticos- que contienen un conflicto de valores”.²⁸ El enfoque se deriva de los trabajos de Freire, Stenhouse y Elliot en la medida en que destacan la importancia de temas socialmente significativos, el diálogo, la toma de conciencia, etcétera.

La neutralidad activa. Rechaza la idea genérica e ilusoria de la neutralidad de la educación y del educador y propone que a partir de una delimitación de objetos, de sujetos y de contextos educacionales se rechace la pretensión de inactividad o inhibición en la actuación moral de la escuela y de los educadores.

La neutralidad activa supone que el educador introduce, presenta, posibilita el planteamiento de temas controvertidos, de implicaciones valorales. “Consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas u otras”.²⁹

El programa de filosofía para niños. Propone una reforma del currículo para “desarrollar las capacidades cognitivas y de razonamiento de los niños” centrando los programas en el pensamiento como materia en lugar de que lo estén en el pensamiento sobre contenidos. Se trata de enseñar a pensar sobre el pensamiento. La realización del programa tiende a estos objetivos:

- Desarrollar las habilidades metacognitivas.
- Desarrollar las habilidades de razonamiento filosófico contextualizándolas en cuestiones que tengan significación para los alumnos.
- Ayudar a que niños y niñas consigan un razonamiento autónomo que les permita explorar alternativas a sus propios puntos de vista y buscar presuposiciones y razones de sus creencias.
- Desarrollar las capacidades de diálogo y discusión como base para aprender a razonar.
- Reflexionar sobre uno mismo y la propia relación con el entorno desde un punto de vista filosófico.³⁰

Habilidades comunicativas. Estas se refieren “a la capacidad humana para construir intersubjetivamente, desde el sentimiento y la razón, acciones comunicativas guiadas por la búsqueda de los niveles más elevados de comprensión y de cooperación social”^{31,32}

Resolución de conflictos. Esta técnica asume la existencia del conflicto en las relaciones humanas y en la vida de la escuela y supone que es importante educacionalmente aprender a regular y resolver los conflictos. A estos pueden aplicarse técnicas de análisis, de regulación y de gestión para desarrollar las posturas de negociación y de colaboración.

El role-playing. Su importancia radica en que ayuda a desarrollar habilidades como:

- La comprensión de que los otros tienen puntos de vista y la de comprenderlos en sí mismos.
- Anticipar lo que los otros puedan pensar o sentir.
- Relacionar diversos elementos y perspectivas en una situación y/o problema.
- Controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se trate de juzgar o de tener en cuenta el punto de vista de otros.³³

La autorregulación. Se basa en la investigación sobre la modificación de la conducta y se orienta a desarrollar en el individuo la habilidad de actuar con independencia de factores externos, es decir, la habilidad de autodirigirse.

Es un proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para que el individuo sea capaz de presentar este comportamiento, es necesario que conozca las variables

externas e internas que influyen en el mismo, manipulándolas siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados.³⁴

Esta propuesta afirma que puede contribuir a desarrollar la vida moral de la persona promoviendo:

- La competencia moral como un conjunto de pensamientos y principios propios de la persona, con carácter evolutivo.
- El juicio o razonamiento moral.
- La conducta moral, es decir, la manifestación de la competencia y el juicio.

Aprendizaje de habilidades sociales. Derivado de las teorías sobre el aprendizaje social, este método de formación moral se refiere al “conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana”.³⁵ Entre las habilidades necesarias se encuentran:

- Prosociales: de interrelación y comunicación recíproca y positiva con los demás.
- Afectivas: conocimiento de los sentimientos y emociones propias y de los otros.
- Para resolución de conflictos, como alternativas a la agresión. Para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones.
- Las de autorregulación y autocontrol para actuar de conformidad con juicios morales desarrollados.³⁶

¿Cómo proceder?

Responder a esta pregunta lleva a la necesidad de considerar temas como la adopción del currículo y el de su reforma y evaluación, la toma de decisiones sobre el currículo, etcétera. Obviamente no se tratan aquí. Se hacen, para terminar, dos consideraciones breves: la primera se refiere a la necesidad de tomar en cuenta, en el diseño de experiencias de educación moral, todas las dimensiones de la moralidad, esto es:

- *La dimensión cognitiva.* Comprende “el conocimiento que uno tiene de sí mismo, de los demás, de las normas o reglas, así como la captación de los valores y la conciencia personal”.³⁷
- *La dimensión afectiva.* Constituida entre otros componentes por la capacidad de identificación y simpatía (Rawls), el sentimiento de culpa y de vergüenza (Freud) por las transgresiones a lo mandado o prohibido, el sentimiento de

valía personal, la aceptación de los otros y las relaciones con ellos establecidas, etcétera.

- *La dimensión motivacional.* La fuente u origen de la acción moral, desde la heteronomía, la aprobación y aprecio social, la reciprocidad, hasta la autonomía.

La segunda consideración es sobre el cómo proceder. De modo sencillo y genérico, se necesita pensar moralmente, pensar en valores, es decir, dar una perspectiva específica a la acción educativa. Aunque las opciones concretas pueden variar, para el inicio y el establecimiento sostenido y coherente de una educación moral pueden considerarse cuatro acercamientos sucesivos, básicos y complementarios.³⁸

El primero consiste en instituir o en reformar la planeación institucional sustentándola en una perspectiva moral de la educación. Desde luego no se trata de la planeación como pura racionalidad técnica, la cual pretende por cierto presentarse como avaloral. Se trataría de planear para llevar los valores al currículo.

El segundo de los acercamientos para el trabajo educacional propuesto consiste en una “reforma de la institución y su organización, una reforma de las estructuras que producen y soportan el conjunto de interacciones humanas y laborales de modo que vayan transformándose paulatina pero firmemente (firmeza jurídica, administrativa, psicológica) en un ambiente que promueva y fortalezca el desarrollo (moral)”.³⁹

En tercer lugar, debe pensarse en una reforma curricular que apoyada en lo posible en las dos reformas anteriores, “conciba, proyecte y organice cada uno de los proyectos de formación de las profesiones”⁴⁰ como medios pedagógicos para la formación moral, y se supone, para una actuación moral (fundada en valores elegidos) en tanto profesional.

En cuarto lugar, se trata de promover la educación moral llevando los propósitos institucionales y curriculares al plano de la pedagogía y de las relaciones humanas cotidianas de la escuela. Ello se refiere al diseño, implementación y evaluación de experiencias de desarrollo moral.

Reflexiones finales

La educación, como fenómeno interaccional, incluye la cuestión del valor, la cuestión moral. Esta no se elige, es componente de la acción humana. Lo elegible es la respuesta que se dé.

Llevar los valores al currículo es llevar el asunto de la formación del ser humano a las estructuras y formas de acción de la institución escolar. Es cuestionar los fines y los medios de la socialización de que se encarga la escuela. En otras palabras, es hacer de ellos, de los valores, una cuestión relevante para el análisis de la escuela y su tarea.

Con los valores en el currículo se pone en evidencia que no hay contradicción entre la educación para el trabajo (educación vocacional) y la formación valoral. La

persona es la misma. La contradicción está afuera, en las estructuras de la formación y de las relaciones sociales.

Los valores, fundamentalmente, ponen en cuestión la idea o supuestos de la continuidad o unidad de lo social. Son una vía para comprender las formas en y por las que se estructura y se mueve la dominación.

Notas

1. Rokeach, Milton. *The nature of human values*, The Free Press, New York, 428 pp., 1973.
2. *Ibidem*.
3. Bock, Philip. *Introducción a la moderna antropología cultural*, FCE, México, 584 pp., 1977.
4. *Ibidem*.
5. Eash, M. J. "Curriculum components", en Husén, T. y T. N. Postletwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, New York, vol. 2, p. 1147-1150. 1985.
6. Fullan, M. "Curriculum change", en Husén y Postletwaite, vol.2, pp., 1145-1147, 1985.
7. Díaz-Aguado, María José. "Conocimiento social", en Mayor, Juan (ed), *Sociología y psicología social de la educación*, Anaya, Madrid, pp. 100-121, 1986.
8. *Ibidem*.
9. 9. Drudis, Raimundo. "Desarrollo moral", en Mayor, Juan (dir), *Psicología evolutiva*, Anaya, Madrid, pp. 530-566, 1985.
10. Cfr. Sockett, 1992:546.
11. *Ibidem*.
12. Kohlberg, Lawrence. "Desarrollo moral", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Aguilar, Madrid, vol. 7, pp. 222-232. 1974.
13. Purpel, David y Kevin Ryan (eds). *Moral education...It comes with the territory*, McCutchan, Berkeley, 424 pp. 1976.
14. Suelen usarse diferentes nombres para referirse a este propósito educativo: formación o desarrollo de la conciencia, dando a ésta tanto sentido psicoanalítico como el proveniente de la tradición espiritual de la cultura; formación del carácter, formación o educación en la responsabilidad, proceso de convertirse en persona, etcétera.
15. Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. La educación y los valores. Introducción a los enfoques teóricos, pedagógicos y de investigación educativa, Aguascalientes, Reportes de Investigación Educativa, UUA, Aguascalientes, núm. 7-8, 189 pp. 1986.
16. Drudis, *Op. cit.*
17. Buxarrais, M. Rosa. "Aproximaciones a la educación moral y reforma curricular", en Martínez y Puig, p. 11-18. 1991. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Grao Editorial-Universidad de Barcelona, Barcelona, 213 pp., 1991.
18. *Ibidem*.

19. Ryan, Kevin. "Moral and values education", en *The International Encyclopedia of education*, Pergamon Press, Oxford, vol. 6, pp. 3406-3412, 1985.
20. Esta forma enfatiza el rol moral del profesor en la educación del carácter (Cfr. Sockett, 1992:553 y 560).
21. Los intereses de Kohlberg eran tres desde un principio: construir un modelo de estadios para el desarrollo moral y los instrumentos para evaluarlo, construir un modelo de educación moral y un trabajo de intervención escolar para desarrollar el modelo de just community.
22. Drudis, *Op. cit.*
23. *Ibidem.*
24. Cfr. Sockett.
25. Ryan, *Op. cit.*
26. Otros nombres de esta perspectiva son cognitive approach to moral education, moral reasoning approach. Sustancialmente es un enfoque racionalista de la ética y crítica tanto a los desarrollistas como a los que enfatizan el componente afectivo de la moralidad. Una presentación amplia del enfoque en Purpel y Ryan, 1976.
27. Ryan, *Op. cit.*
28. Pueden verse en detalle en Martínez y Puig, en Sockett puede verse lo relativo a la educación del carácter y la propuesta del "hombre moral" de Wilson. Martínez y Puig. *Op. cit.*
29. *Ibidem*, p.59.
30. *Ibid*, p.73.
31. *Ibid*, p.84.
32. *Ibid*, p.93.
33. Ver el capítulo sobre toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, en Martínez y Puig, pp. 161-170.
34. Ver en la misma obra de Martínez y Puig el capítulo sobre juegos de simulación (pp.143-150).
35. *Ibid*. p.34.
36. *Ibid*. p.35.
37. Ver en Martínez y Puig el capítulo sobre la prosocialidad (pp. 151-160). Entiende como conducta prosocial "aquella que beneficia a otro niño, adulto o grupo (ayuda, cooperación, etc.) realizada autónomamente según sus propios criterios y sin manifestar previamente ningún refuerzo ni coacción externa". Como puede apreciarse, este enfoque puede relacionarse con otras formas de educación moral, específicamente con el modelo kohlberiano.
38. Drudis, *Op. cit.*
39. Barba, Bonifacio. Calidad en la educación superior: perspectiva de valoración y promoción desde los derechos humanos, Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Calidad de la Educación, Organizada por la Universidad de las Américas-Puebla, del 23 al 25 de septiembre de 1992. Están más desarrollados en Barba (1992) a propósito de los derechos humanos, los cuales son una perspectiva valoral para la educación.
40. *Ibidem.*
41. *Ibidem*, p.22.