



LA EDUCACIÓN MORAL: PLATAFORMA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

Eogracia M. Guzmán

RESUMEN

Este estudio intenta abordar la naturaleza de lo moral y la delimitación conceptual de la educación moral; proyecta el núcleo de esta investigación, sustentado en los modelos más representativos para abordar la educación moral: la socialización, la clarificación de los valores, el desarrollo del juicio moral y la construcción de hábitos virtuosos. Se pregunta sobre, la Educación Moral en Educación Superior, vista como la tarea formativa que incide sobre una realidad tan compleja como es la personalidad y en donde las instituciones universitarias y sus docentes juegan un papel fundamental. Se presenta la idea central del estudio: Presentar una teoría que le de sustento a la educación moral y permita crear nuevas ideas para el desarrollo moral desde la reconstrucción de la personalidad. Finalmente, se expresa por qué es importante la construcción de esta aproximación teórica para educar la moral.

Palabras clave: moral, educación moral, educación superior, personalidad.

Recibido: 02/07/2013

Aceptado: 30/07/2013

MORAL EDUCATION: BASIC PLATFORM OF EDUCATION

ABSTRACT

The present study addresses the nature of the moral and the conceptual definition of moral education; and projects the core of this research, based on the most representative models, to address moral education: socialization, value clarification, the development of moral judgment and the construction of virtuous habits. It also wonders about Moral Education in Higher Education, seen as the formative task that strikes reality as complex as personality and where universities and their professors play a fundamental role. The central idea of the study is to offer a theory that gives moral support to education and allow new ideas to create moral development from the reconstruction of personality. Finally, it expresses why the building of this theoretical approach is important to teach moral.

Key words: moral, moral education, higher education, personality.

La educación moral y sus propensiones fundamentales

El origen de lo moral

Cuando se hace referencia a ese rasgo de la formación humana que es la educación referencia a la educación de lo moral o de la moralidad. De esta manera, es por tanto, un elemento más de la educación integral. Es un rasgo que debería sumarse a las demás dimensiones de la formación humana como la educación física, la educación intelectual, la educación afectiva, la educación artística, por nombrar algunas. Pero resulta ser una modalidad esencial en el proceso completo de formación humana.

Más que un espacio educativo conjugado con otros espacios educativos, es una dimensión formativa que atraviesa todos los demás ámbitos de la educación y de la personalidad. De este modo, la educación moral se convierte en la esencia, es la médula de la educación, ya que le da sentido y dirección al ser humano en su

conjunto. La educación moral, entendida como uno de los rasgos fundamentales de la educación o como es concebida hoy por hoy, como eje transversal de todo proceso educativo, es un rasgo fundamental, es la clave de la formación humana.

Ahora bien, se suele entender a la educación como el proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, en destrezas y en modos de comprensión del mundo, pero va más allá, se trata de un proceso de adquisición de información que da forma humana a hombres y mujeres, forma que es el resultado de los dinamismos adaptativos que regulan la vida, pero también es aquello que permite la adaptación del sujeto a la complejidad del medio en que se encuentra. Así, pues, “la educación constituye la forma humana que permite adaptarse al medio” (Puig, 1996, p.15).

Pero la educación no busca una adaptación fija, sino una adaptación siempre inacabada: optimizante, crítica y evolutiva, que no limita las posibilidades de cambio, sino que compromete a los sujetos humanos en un proceso de cambios continuos regidos por la voluntad de mejorar la adaptación lograda en cada etapa anterior. Es pues, un proceso inacabado de adaptación al medio: un proceso de adaptación crítica.

No se trata de una adaptación en bloque al medio, sino de múltiples procesos de adaptación crítica a diversos aspectos del medio. Se está entonces, ante una adaptación múltiple o ante una adaptación a la multiplicidad del medio. De allí que, la educación como adaptación crítica se da en relación al medio natural y artificial en que viven los hombres, así como también, en relación al medio social e institucional en donde se encuentran insertos, y también en relación a sí mismos en tanto que medio interno con el cual se mantiene una relación compleja que busca la adaptación a sí mismo.

La educación se explica, entonces, desde la interconexión de esos tres niveles del medio: *lo natural y lo artificial, lo social y lo institucional y lo personal o íntimo*, mediante una adaptación crítica a todos ellos, entendida esta adaptación crítica como un proceso optimizante que puede perfeccionarse progresivamente, paso a paso, aún cuando la optimización es un momento de la adaptación crítica, no es el único momento ni el único modo de comprenderla, porque de ser así, la adaptación sería una aproximación progresiva y cada vez

más perfecta, hacia una meta establecida al margen de cada uno de los sujetos, y no es así, la adaptación crítica es además un proceso abierto, creativo y evolutivo donde nada está definido previamente, ni las finalidades ni el modo como serán alcanzadas.

Se está ante la necesidad de decidir cómo será la adaptación humana al medio, su relación con el espacio natural y con la creación humana, su relación con los demás, con las instituciones y consigo mismo. La adaptación crítica supone, pues, conocer esa posibilidad de decisión y usarla de modo consciente, libre y responsable. La adaptación crítica requiere pensar autónomamente el modo de vivir.

En este orden de ideas, Fullat (1997) expresa: “El origen de lo moral se ubica justamente en la indeterminación o abertura antropológica que se detecta al conceptualizar la educación”. (p.30) Si la vida de los humanos estuviese programada y no tuviese la posibilidad de referirse reflexivamente a la gama de aprendizajes no totalmente previstos, no se podría hablar de moralidad.

La indeterminación antropológica no se define por la posibilidad de aprender, sino por la capacidad de dirigir conscientemente ese proceso de aprendizaje, se refiere por una parte a lo inacabado del ser humano y por la otra, a la necesidad de que sean ellos mismos quienes determinen la finalización de su proceso de formación, es decir, qué aprender, por qué hacerlo y finalmente qué sentido dar a aquello que se aprende.

Cuando aparece la necesidad de decidir cómo ha de ser la adaptación al medio, cómo se quiere vivir, cómo se quiere resolver los conflictos vitales que presenta la existencia, se está ante el germen de la moral. Ante un juego que conjuga el inacabamiento y la indeterminación humana con la posibilidad de decidir qué hacer con ella, que obliga a construir el modo como se quiere ser y cómo se quiere vivir. Ahí reside el origen de lo moral y de acuerdo con ello, la educación apuntará la construcción de una forma personal que permita vivir consciente, libre y responsablemente.

El protagonista de este proceso no es el sujeto individual, por cuanto el sujeto moral no piensa en solitario, está siempre ante la necesidad de dilucidar moralmente en situación de interrelación para vivir en colectividad. Es decir, la vida humana es ineludiblemente social y la

decisión moral la toma un sujeto individual frente a otros sujetos. La decisión de sobre como vivir es personal y social.

Declarar y explicar moralmente una cuestión requiere la participación de un sujeto consciente, libre y responsable, con ciertas necesidades personales y que puede tener creencias bien fijadas, que siente impulsos y deseos. El asunto moral tiene un extremo personal intransferible. Pero existe otro extremo que ofrece una perspectiva distinta. Dilucidar una cuestión moral, pensar sobre cómo es deseable vivir, también está inmerso en una situación social ya que nadie escapa de su génesis y de su realidad sociocultural y en las decisiones que puedan tomarse siempre hay otras personas implicadas.

En síntesis, la reflexión moral, es una tarea personal y social que tiene como finalidad hacerse con un modo de ser y de vida que, necesariamente, ha de permitir a cada cual formar parte de su colectividad. La educación moral tiene que ver con la tarea de enseñar a cada uno de los sujetos y a los distintos grupos humanos a vivir en relación: a vivir en el seno de una comunidad, a convivir.

La direccionalidad... ¿cómo se escoge la dirección?

La educación moral tiene que ver con la formación de una personalidad consciente, libre y responsable capaz de enfrentarse a la indeterminación humana, y capaz de moverse con equilibrio en los planos personal y colectivo y así poder asegurar la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres. Esto apunta claramente hacia una cuestión presente en la idea de lo moral: la fuerza que induce al bien, hacia lo recto, hacia los valores, o hacia lo que se considere bueno. No es sólo decidir como se debe convivir, sino de decidir una buena manera de vivir la propia vida en el colectivo. Esta última pretensión moral implica la direccionalidad hacia lo óptimo, y además, el logro simultáneo de una vida individual que merezca ser vivida y una vida colectiva justa. De allí, que la moral no es solo la búsqueda de una vida feliz, ni la conformación de una sociedad justa, sino la búsqueda de ambas intenciones.

Esto nos lleva finalmente a reconocer que lo moral supone necesariamente un enfrentamiento con sucesos que impacientan,

angustian y cuestionan, hechos que dan origen a conflictos entre valores, en alguna medida deseables. Estos conflictos suelen surgir a raíz de necesidades, intereses o puntos de vista diferentes o situaciones de injusticia que atraviesan la convivencia humana, las cuales pese al derecho de cada sujeto a la felicidad, se dan con frecuencia; o puede suceder que ese conflicto se dé como consecuencia de deseos incompatibles y esperanzas antípodas que se cruzan en cada persona. La complejidad de la naturaleza del ser humano y de los deseos que conviven simultáneamente con las propias restricciones es una fuente constante de conflictividad.

Debido a los conflictos personales o sociales, lo moral no está exento de cierto quebrantamiento y tirantez que cada sujeto y colectividad debe resolver, en la medida de lo posible, adoptando criterios y formas de vida que considere adecuados, ya sea por creaciones culturales que se transmiten de una generación a otra, por posiciones personales que se adoptan tras procesos de deliberación y acción moral, que son propuestos por la colectividad, y otras veces son sólo complementarios.

La educación moral deberá transmitir aquellos recursos morales que le sean de utilidad en la resolución de conflictos de valor, y de igual manera debe ayudar a desarrollar las capacidades morales que le permitan al sujeto enfrentarse crítica y creativamente a esos conflictos de valor. La importancia de esa labor, los recursos utilizados y las capacidades morales y la manera de ponerlas en práctica son muy variadas, por lo que existen diversas propensiones en educación moral.

La educación moral en educación superior. La gran interrogante de hoy

La educación moral en la universidad es, sin duda, un tema polémico y permanente, pero además su importancia y actualidad se mantienen vigentes, ya que no se puede separar ni eludir en el hecho educativo. Ahora bien, la manera en que la universidad afecta la vida de los estudiantes ha sido objeto de frecuentes estudios, así como también el efecto de la universidad en la práctica profesional.

Las universidades y sus docentes deben estar abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda del rigor y de la

verdad, pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia. Parece como si las cualidades que caracterizan las relaciones entre las generaciones de nuevos estudiantes y las de los docentes, es decir, curiosidad, respeto, crítica, denuncia y diversidad en las formas de entender el mundo, fueran también las que identifican esta tensión entre innovación y tradición, que en sus más nobles acepciones han caracterizado a las universidades a lo largo del tiempo.

A las universidades y a los universitarios no les faltan estímulos que orienten hacia el cambio; lo que les falta es voluntad de cambio y garantía de que dicho cambio contribuya a la mejora. La falta de nitidez sobre lo que es “mejora” en el mundo universitario genera prudencia ante los cambios en general y, en especial, ante aquellos que no conllevan de forma clara más ayudas o recursos al profesorado para la promoción de la investigación o de la calidad en la docencia. Entre estos cambios se pueden ubicar aquellos que pueden derivarse del proceso de incorporación de acciones orientadas a la educación moral y por ende, a la educación en valores en el mundo universitario.

Si bien es cierto que cada vez se insiste con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en la formación de los profesionales y en el ámbito de la investigación, aún queda mucho por hacer si de verdad el objetivo no se limita a la formación deontológica del futuro profesional sino a contribuir a la mejora de su formación personal en su dimensión moral.

Las innovaciones y los cambios, sobre todo cuando no es obvio el perfeccionamiento que comportan, pueden alcanzarse mejor mediante la persuasión y la implicación en proyectos compartidos que a través de la exigencia normativa; sin embargo, la incorporación de cuestiones morales y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario también lo sea de aprendizaje ético, requerirá sin duda algún establecimiento de pautas o de un marco normativo. Avanzar hacia un modelo de universidad que comparta la conveniencia e incorpore en sus programas de formación bloques de contenidos de aprendizaje relacionados con la moral y los valores y actitudes, requiere que en cada profesión se establezcan objetivos terminales referentes a lo ético y lo moral en sus diferentes etapas.

Algunas posturas como la de Ellacuría (1993), transmiten su opinión al respecto: “La universidad debe ser la conciencia crítica de la sociedad” o la de Delors (1998), “La educación es la esperanza de un pueblo para su crecimiento a largo plazo, mediante la formación de personas”. El problema para Kern (1994), es otro: “La universidad se convierte cada vez más en un instrumento del gobierno y la industria”. Fullat (1997) añade, “La universidad está presa del poder político y económico”; Durkheim (1998) dice que la sociedad o generaciones adultas accionan sobre las que aún no lo son para educarlas, para transmitirles cultura. Prácticamente todo el sector público educativo anuncia que las escuelas y universidades deben seguir las intenciones de los anuncios de la sociedad, aunque Ruigarcía (2001), plantea que “lo mejor que puede hacer la universidad por su sociedad es entregarle hombres educados” y Loneragan (1998), sugiere que “la educación termina con los egresados del sistema educativo y que la relación educación-sociedad es mediante dichos egresados”.

Pero, es necesario que la universidad no sólo se proponga formar individuos con conocimientos precisos y actualizados de cada profesión, sino con sólidos cimientos de una educación moral; y además, que esa formación sea integral y que por lo tanto incluya la educación moral que le permita cultivar la condición humana de ser-para-otro. Sin embargo, la universidad parece olvidar que su misión no es sólo la de formar individuos con conocimientos profesionales sólidos que permitan el crecimiento económico de los pueblos, sino hombres y mujeres para la vida y además da idea de que sólo le interesa cuanto crece política y económicamente una nación, sin considerar la calidad humana de sus habitantes.

Entre las necesidades a las que la universidad da respuesta, están la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo; la atención a la diversidad de los estudiantes y la preocupación por alcanzar la excelencia académica; la rendición de cuentas de los recursos públicos recibidos, y el establecimiento de metas, prioridades e indicadores en función de cuyos logros obtiene más recursos.

Sin embargo, existe la preocupación por la integración de la educación moral en la formación universitaria como una de estas necesidades,

y no puede abordarse de forma aislada. Tampoco puede confundirse ni debe identificarse con una “ética aplicada” relativa a la profesión del futuro profesional. Es más que eso, aunque obviamente debe incluir también la formación deontológica del estudiante.

Al respecto, Guzmán (2004), expresa: “Sólo a través de un cambio en la cultura docente y de la institución universitaria será posible tal integración de la educación moral” (p. 10). El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas.

Este cambio puede ser preciso para el objetivo que se propone desde el particular interés ético y universitario, que puede y de hecho está reclamándose como necesario para un nuevo modelo de docencia universitaria, más centrado en el que aprende y menos en el que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales.

De ahí que, se insiste en un cambio de cultura docente y que se apele a otros requerimientos que la universidad debe atender en su tarea formativa, con el ánimo de lograr complicidades mediante las cuales entender que la educación moral no es cuestión de buenas intenciones sino de eficacia y excelencia en la formación de futuros profesionales. La aceptación que sobre esto se encuentra en el docente universitario de disciplinas, en principio ajenas a los intereses éticos, es motivadora, y muestra cómo las propuestas coinciden con inquietudes y necesidades vividas por diversos sectores profesionales, al formular el perfil adecuado de un futuro profesional para su correcta inserción en el mercado laboral de la sociedad de la información y de las tecnologías en contextos diversos y plurales, tanto cultural como éticamente.

Al menos son tres las formas de aproximación que se deberían identificar en la integración de la educación moral en la formación universitaria. La primera y quizás la más clásica, es la de la educación

deontológica del estudiante como futuro profesional. La segunda, la de la educación deontológica del docente en su tarea como docente y en su función, asumida o no, de modelo susceptible de aprendizaje social por parte de los estudiantes. La tercera es la educación moral del estudiante. Interesa destacar aquí la tercera, y, en función de ésta, la referida a la segunda vía de aproximación, es decir, la educación deontológica del docente.

La primera, goza de reconocimiento en los sectores profesionales, y resulta difícil encontrar en ellos alguno que la ignore o la desprecie en público y de forma manifiesta. La mayoría defiende la educación deontológica como algo necesario y conveniente en la formación de todo profesional. Sin embargo, se entiende que, a pesar de ser la más aceptada y reconocida, es complicado su auténtico alcance si no es mediante un tratamiento sistemático que procure el desarrollo y la optimización de las diferentes dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes universitarios, que contribuya a que éstos puedan construir su matriz de valores éticos de forma autónoma y racional en situaciones de interacción social. No interesa tanto que el futuro profesional sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano.

El interés se centra en la formación moral del sujeto que aprende, y en función de ello se hará en la actuación del profesorado, en la dinámica de la institución y en la lógica formación deontológica que el sector profesional reclama. Sus conclusiones no son definitivas, pero permiten ultimar que la vida académica influye en cierto grado en las actitudes relacionadas con los valores de los alumnos, aunque no está claro ni el cómo, ni el porqué, ni la duración o efectividad de ese hecho educativo.

Lo que parece evidente en los numerosos temas relacionados con la educación es, que la educación moral del estudiantado es un reto fundamental para la universidad contemporánea; esto implica que los alumnos del nivel de Educación Superior, no están egresando como lo demandan las exigencias sociales; si esto se acepta, se tendría que concluir que la forma como se lleva a cabo el hecho educativo deja mucho que desear. Según algunos críticos, como Tyack (1984), Feldman (1998) y Slaughter (1991), entre otros, aseguran que la universidad enseña, pero no educa; el egresado sabe

pero no es capaz de pensar por sí mismo; acepta, pero no cuestiona. El contraste entre ser conocedor y estar educado es de importancia decisiva. Pareciera que a la universidad solo le interesara sobrevivir, sin importarle la calidad de la educación que imparte a sus alumnos.

El asunto es, por lo tanto, que la tarea educativa tiene y debe tener algo que ver con la educación moral, entendida como, la educación en los valores adquiridos a lo largo de la vida en el entorno social y que sobre esos valores que se educan se actúa en la experiencia diaria y se construya la personalidad; pero lo que de hecho sucede en la universidad en este ámbito, deja un arduo camino por recorrer, sobre todo en las creencias y en los modelos docentes. Es en la mente y en el corazón de los docentes donde está la posibilidad eficaz del cambio educativo; por lo tanto, el reto de la educación moral y en consecuencia de la educación en valores, supone la capacitación de los docentes para que logren que sus alumnos tomen sus decisiones con pertinencia y seriedad y puedan, por lo tanto, educarse moralmente.

Muchas veces la educación moral se reduce a adaptación social; así sucede cuando se tratan de transmitir de modo heterónomo las normas sociales imperantes, las cuales deben ser reconocidas como poder superior y digno de ser obedecido y respetado. En otros casos, la educación moral tan sólo quiere ayudar a descubrir los valores que cada cual tiene ya, quizás sin saberlo, como suyos; así es cuando se intenta clarificar el propio sistema de preferencias valorativas. A menudo la educación moral parece como si desease limitar su tarea a conseguir el desarrollo de la capacidad de juicio moral, entendido como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de la vida, sino que es integrante del proceso de pensamiento que se emplea para conseguirle sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria; así ocurre cuando la moralidad se condensa y estrecha en la madurez del razonamiento.

Finalmente, parece como si la educación moral quisiera volver a recobrar la seguridad y dedicar su esfuerzo a labrar comportamientos correctos, es decir, aquellos fundamentados en valores; así no sólo se reivindica la necesidad de educar en valores, sino que se busca un terreno sólido que permita asegurar qué es una buena vida. Se quiere ver cómo la educación moral sustentada en la educación en

valores explica lo que es y proyecta lo que debe ser la educación moral, entendida como reconstrucción de la personalidad.

Entre las directrices que deben ser consideradas en cuanto a la educación moral, es importante destacar que ésta es esencialmente un proceso de construcción de sí mismo. Es una tarea encaminada a dar forma moral a la propia identidad mediante un trabajo de reflexión y acción a partir de las circunstancias que cada sujeto va encontrando día a día; pero se trata de un proceso de construcción que nadie realiza de modo aislado, sino que cuenta siempre con la ayuda de los demás, así como también de múltiples elementos culturales valiosos que contribuyen activamente a conformar la identidad moral de cada sujeto.

La reconstrucción de la personalidad moral es una obra compartida, hecha junto a otros, e impulsada por guías de valor que la orientan, pero nunca la determinan completamente; aunque en realidad se trata de un proceso de formación personal en el seno de una comunidad que a su vez debe ser reconstruida. La educación moral quizás tenga como tarea propia la formación de la personalidad moral, es decir, la personalidad que se va desarrollando a lo largo de la vida y que está fundamentada en los valores, pero no puede olvidar su contribución a la reconstrucción de las formas de vida social, es decir, piensa en cada individuo pero dentro de las condiciones sociales y culturales del ámbito en donde se desenvuelve ese proceso educativo.

Por otra parte, la educación moral es una tarea formativa que incide sobre una realidad compleja: la personalidad. No puede ser únicamente la adquisición de algún rasgo moral, la puesta a punto de ciertas habilidades valorativas o el desarrollo de una destreza moral, por importante que sea; la educación moral pretende construir la personalidad; es decir, algo más difícil de definir y delimitar, que sin embargo, se puede descubrir de inmediato en el proceso educativo, cuando los alumnos se manifiestan de manera irreplicable y le van dando forma en la escuela, fuera de ella y a lo largo de la vida; pero, además, los docentes no pueden perder de vista que se trata de construir una persona global y no de formar tan sólo algunas de sus cualidades.

De igual modo, la educación moral expresada mediante la educación en valores, debe ser un compromiso, para que no existan alumnos

cuyas actitudes demuestren que poseen poca responsabilidad; que son desinteresados, que tienen “debilidades éticas”, que valoran poco a sus semejantes en el mejor de los casos, que son poco tolerantes y con escasa solidaridad, sin ningún respeto por sus compañeros, sus profesores y, más aún, por la institución; con escasa identidad nacional y un ínfimo sentido de pertenencia, con quienes el diálogo disciplinado está en constante ruptura y siempre prestos a manipular a los semejantes. Por lo tanto, se ratifica una vez más que la educación moral fundamentada en los valores, es la educación que se requiere, y a decir de Ramos, (2001), “Debe ser incluida sin demora para no llevar sobre el alma la responsabilidad moral de haberla dejado como asignatura pendiente” (P. 129), y en esto, los educadores tienen un gran compromiso.

Para dar solución a estas situaciones se revisa el estado del arte en cuanto a la educación moral y la educación en valores en educación superior en Venezuela y a nivel mundial, lo cual se lleva a cabo mediante una exhaustiva revisión bibliográfica y documental y, además, se realizará un análisis crítico y reflexivo de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Kohlberg, ya citado, que permita dar una contribución teórica a dichos planteamientos, con el objeto de plantear una aproximación hacia una teoría de la educación moral que pretende construir la personalidad; ponerla en práctica y poder tomar la decisión sostenida de educar para la vida.

Ideas que surgen para seguir el trayecto

Para avanzar en este estudio se requiere adoptar algunas ideas, a fin de poder construirlo y desarrollarlo, teniendo como idea central del trayecto, la presentación de una teoría que le de sustento a la educación moral y permita crear nuevas ideas para el desarrollo moral desde la reconstrucción de la personalidad, a partir de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Kohlberg y los nuevos aportes para así construir una Teoría de Educación Moral.

Los modelos más significativos para el abordaje de la Educación moral

La educación moral puede ser abordada desde diversos modelos, que a decir de Pérez y Gómez (1998), “Se constituyen como representaciones selectivas de elementos esenciales, que permiten

descubrirlos, explicarlos, conduciendo a la ordenación racional de recursos, técnicas y procedimientos”. Autores como: Buxarraís, M. (1997), Rodríguez, J. (1997), Puig, J. (1996), Naval, C. (1996) y Ezcámez, J. (1991) entre otros, proponen distintas alternativas a la hora de clasificar estos modelos, aunque normalmente éstas suelen ser complementarias y por tal se exponen algunos como los más significativos.

El modelo de socialización para la educación moral

Los autores, que de un modo u otro pueden vincularse a las posiciones sociologistas, entienden que la educación moral debe insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la cual pertenecen. Describen la educación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, las cuales se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad, con la autoridad que emana de una entidad social superior a los individuos y que ejerce influencia y presión sobre ellos. Puede decirse en síntesis que la educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales.

Este modelo evidencia sus claras propensiones de regulación detallada de los aspectos de la vida personal y social a la vez, que insisten en las conductas y acciones que debe o no adoptar el sujeto. Esta exigencia de los valores y normas consideradas como incuestionables, se dan generalmente a partir de una autoridad reconocida como tal y que se apoya en un poder que se ejerce de manera absoluta y la misma es reconocida como superior y digna de ser obedecida, aquí pueden ocurrir conflictos en el sujeto, que se derivan de la coherencia que existe entre su vida y las pautas de conducta dictadas desde el exterior.

Históricamente, el autor más representativo de este modelo es Durkheim, para quien la sociedad es tanto el origen como el fin de la moralidad. Las normas morales son expresión de un ideal colectivo, sin el cual la sociedad no es posible. La moral está hecha por y para la sociedad. En consecuencia, la educación se concibe como socialización, esto es, a decir de Durkheim (1980) como:

La acción moral ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene

como objeto suscitar y desarrollar en el sujeto cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (p. 98)

Esta socialización supone en cierta manera, violentar la naturaleza humana individual. La sociedad tiene su naturaleza propia y por consiguiente, exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en la naturaleza individual. "Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de las partes; por eso mismo, la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedirnos constantemente sacrificios que pesan sobre nuestras espaldas", de acuerdo con Durkheim, ya citado.

Entre individuo y sociedad existe una especie de antagonismo. La formación moral nunca se dará, por ello, de manera espontánea, sino que se hace necesaria la intervención directa de los educadores que presionen la interiorización de las reglas socio-morales necesarias para vivir en sociedad.

Desde este planteamiento, la moral se define como una obra colectiva que se recibe y se adopta, pero que no se contribuye en su elaboración, y por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene otra opción que hacer suyas las influencias que se le imponen desde el exterior, sin que su conciencia y voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe. Con ello, se está limitando seriamente la dimensión personal, creadora, que puede poner en activo cada individuo a la hora de ir aceptando los contenidos morales.

Se plantea una educación moral desde la socialización que es interesante, sin embargo, deja abiertas muchas interrogantes a la hora de plantear la verdadera autonomía del sujeto y de su contribución en el desarrollo y clarificación de esos mismos contenidos.

De igual manera, otra interrogante que surge en un contexto de multiculturalidad, es cómo debe formar a los ciudadanos que están viviendo en estas sociedades, qué grupo social debe prevalecer,

cómo se contemplarían los derechos de los grupos minoritarios en esa sociedad política que habla el autor. Sin duda, Durkheim no vivió esta situación, pero es uno de los principales problemas que se están planteando en la sociedad actual y que no encuentran respuesta en este modelo.

El modelo de clarificación de valores en la educación moral

Cuando los modelos educativos basados en valores absolutos entran en crisis, suelen imponerse posturas que de una forma u otra, apelan a una idea de educación moral basada en una concepción relativista de los valores. Estos modelos suponen que los conflictos de valor sólo pueden solucionarse apelando a algún tipo de decisión subjetiva del individuo implicado en ellos. Se acepta la existencia subjetiva y objetiva de los conflictos de valor, pero no se acepta la posibilidad de hallar soluciones generalizables a los problemas morales. Sin embargo, aceptar la existencia de conflictos de valor reales y reconocer la imposibilidad de soluciones universalmente aceptables, no significa adoptar una postura de pasividad ante las controversias morales. Significa únicamente, que los conflictos morales deben resolverse mediante decisiones subjetivas, más o menos ilustradas de los individuos afectados.

El modelo de clarificación de valores es definido por Pascual (1992) como:

Una acción consciente y sistemática del profesor, u orientador, que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos. (p. 31)

Este modelo pretende, mediante una acción sistemática y planificada, ayudar al sujeto que se educa a darse cuenta de lo que realmente aprecia y quiere, y a actuar así de acuerdo con sus propias decisiones y no con criterios del entorno. Se trata de colocar el centro de decisión en uno mismo: que los criterios con los que se decide sean los propios criterios asumidos, y que la conducta sea coherente con ellos. Es decir que el sujeto sepa lo que quiere y actúe de acuerdo a ello. Según Rath (1997), “Algo no llega a ser un valor para alguien

hasta que ese valor no sea asumido por uno mismo y se convierta así para él en un compromiso de acción” (p. 36).

Este modelo no consiste, por tanto, en la enseñanza de un sistema de valores determinados, sino en promover en el educando el proceso de valoración, es decir, que aprenda a tomar decisiones libres, teniendo en cuenta posibles alternativas y consecuencias, y a proyectarlas en la acción. Según Rath, ya citado, el proceso de valoración para que llegue a ser realmente asumido, implica siete exigencias u operaciones, que pueden agruparse en las categorías de elección; estimación y actuación, es decir, un proceso que implica pensamiento, afectividad y acción.

El modelo de clarificación de valores se basa, por tanto, en la acción consciente y sistemática del educador que tiene por objeto estimular procesos de valoración en los alumnos que les lleven a darse cuenta cuáles son realmente sus valores, y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos. Para estimular este proceso, el educador debe proporcionar programas y experiencias que favorezcan el autoconocimiento consciente en torno a los valores preferidos, evitando todo adoctrinamiento o inculcación.

Dado que la decisión es individual, los motivos no son siempre fáciles de explicitar y nada hay que pueda enseñarse, la tarea de educar moralmente queda necesariamente limitada a un modo de esclarecimiento personal. En consecuencia, se trata de usar diversos métodos de autoanálisis que sensibilicen a los alumnos sobre sus propios valores. Un proyecto de educación moral de estas características, aunque defiende una cierta concepción de la autonomía personal, conduce de modo casi inevitable a la aceptación escasamente crítica de los valores sociales imperantes.

La educación moral entendida como clarificación de valores tiene importantes conexiones y coincidencias con los modelos de educación moral basados en una concepción relativista de los valores. Estas posturas parten de la idea de que el acuerdo y el consenso en temas de valores es una simple casualidad, dado que no hay opciones de valores superiores a otras: valorar supone siempre tomar decisiones en función de criterios totalmente subjetivos, los cuales estarán determinados por las circunstancias personales, las presiones contextuales o los sentimientos y emociones del individuo

que toma la decisión, sin que haya ningún otro elemento o criterio que permita establecer la corrección de una opción. Sin embargo, el hecho que no haya opciones de valores mejores que otras no niega la existencia de conflictos de valor y la importancia de encontrar soluciones. Desde estas concepciones se reconoce la existencia subjetiva y objetiva de los conflictos de valor, se reconoce asimismo la conveniencia de hallar soluciones a los mismos y, por último, se insiste en la dificultad de hallar soluciones generalizables a los problemas morales.

En relación a los conflictos de valor de orden personal y privado se entiende que éstos deberán solucionarse mediante decisiones estrictamente personales. Los criterios subjetivos y emotivos del sujeto involucrado serán los que decidirán la solución del conflicto. Cuando los conflictos son de orden público y social, los avances y las aportaciones científicas y técnicas han de ser los elementos determinantes en la solución del conflicto. En este sentido, se dice que la ciencia y la técnica se constituyen en los valores absolutos que orientan las soluciones en conflictos de valor.

La postura del modelo de clarificación de valores se basa en la responsabilidad de cada sujeto en la construcción de su propia vida. Sin embargo, esta visión acertada de la independencia básica de cada individuo deja muy poco espacio para la interdependencia, y corresponde a una visión muy individualista del lugar que cada persona ocupa en la sociedad. Actuar como una persona moralmente adulta implica asumir la responsabilidad personal sin esperar de los demás respuestas ni soluciones a los propios conflictos de valor. De alguna manera se considera que el aislamiento o la soledad, es en el fondo el destino del ser humano y que no debe esperarse de las relaciones sociales y de la convivencia con los demás, algo que no pueden aportar. Dado que no existe un marco más amplio que justifique y fundamente los valores comunes, lo único que puede pedirse a los demás es que comuniquen sus necesidades de forma clara y explícita, y que permitan presentar también las propias necesidades y deseos.

Pese a la insistencia de no optar antes por contenidos valorativos concretos, las posturas que consideran la educación moral como un proceso de clarificación personal parten del valor de la tolerancia y del respeto a las opciones distintas. Junto al valor de la realización

personal, que implica un profundo conocimiento de si mismo, se encuentra con la necesidad de una actitud tolerante hacia aquello que no se comparte. De no ser así, el proceso de clarificación personal en sociedades plurales sería imposible. Sin embargo el valor de tolerancia en último extremo roza con el antivalor de la indiferencia. Todo se respeta porque nadie se considera legitimado para inmiscuirse en los asuntos y problemas de los demás y también porque nadie se siente aludido por aquello que le sucede al otro.

El modelo de clarificación de valores ha aportado aspectos muy interesantes y novedosos a la educación moral, pero también ha dejado al margen elementos que no deberían ser olvidados. El reconocimiento que se hace de la persona como ser libre y autónomo con capacidad para decidir lo que en cada momento considere mejor puede derivar en una defensa del individualismo más puro sin tener en cuenta la perspectiva social. Se podría decir, que si se llevan los principios de este modelo al último extremo se está ante una propuesta de educación moral que podría fácilmente justificar posturas excesivamente interesadas e insolidarias.

Cuando se supone que no hay ninguna opción de valor preferible a las demás, se hace muy difícil la reflexión y el diálogo en busca de la mejor solución. En realidad, valorar se convierte en una decisión escasamente reflexiva, eminentemente espontánea, y muy inspirada en los criterios subjetivos, emotivos o utilitaristas de quien ha de resolver el conflicto. Socialmente se está ante situaciones de coexistencia de valores, pero lejos de un intercambio o convivencia constructiva de valores.

El modelo del desarrollo del juicio moral en la educación moral

Distanciándose de la educación moral como socialización y de la educación moral como clarificación de valores, se ha ido formulando en sucesivas etapas una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. Desde esta perspectiva se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que a su vez acerca al individuo a juicios cada vez más óptimos y valiosos. El principal representante de este modelo es Kohlberg (1992), que parte de la psicología de Piaget (1989), la pedagogía de Dewey (1985) y la ética de

Kant (1985) A partir de estas fuentes, este modelo se puede explicar en base a las notas que lo definen. En concreto, se hace referencia a los elementos cognitivista, deontológico, formalista y universalista.

a) La característica cognitivista significa que es la razón la que determina el fundamento de la actuación moral, es decir, lo que es correcto o no desde un punto de vista ético. Este fundamento no hay que buscarlo en otros sitios tales como las normas sociales, la religión, o los sentimientos, sino que la propia razón es la que lo descubre. Al colocar en la razón el fundamento de la moralidad, se subraya la autonomía moral de los seres humanos. Es este quien, mediante su razón, descubre cómo tiene que actuar. Esto se opone a las éticas heterónomas, que sitúan el fundamento de la moralidad, fuera del hombre: en la religión o en la sociedad.

En consecuencia, el modelo de Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio o razonamiento moral, es decir, en cómo la gente piensa acerca de lo que es correcto o incorrecto y cómo pueden estimularse formas más desarrolladas de razonamiento. Por eso, a su teoría se le llama también *cognitivo-evolutiva*. En su formulación final, Kohlberg establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral que se agrupan en tres niveles distintos: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional” (p. 171). La aportación más interesante de Kohlberg, ha sido posiblemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores, por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal de razonamiento de cada individuo. Este crecimiento o desarrollo es doble. Por un lado se da el “crecimiento de la diferenciación”, que consiste en un aumento de la sensibilidad respecto a la diferencia entre el criterio que prima y el que debería ser tenido en cuenta. Mientras que la moral heterónoma únicamente percibe lo que “es”, la moral autónoma percibe lo que “es” y lo que “debería ser”; es decir, es capaz de diferenciar el juicio o conducta real de la conducta correcta o deseada.

Por otra parte, hay también un “crecimiento de universalidad o integración” que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier tiempo, persona o situación. Los criterios empleados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los niveles inferiores además de la madurez o

complejidad estructural de los estadios superiores respecto de los inferiores, Kohlberg señala otra serie de motivos que justifican la conveniencia de asumir los últimos estadios. Considera que sólo en los estadios más elevados se da una forma de juicio propiamente moral, ya que el elemento moral aparece cuando la persona explica por qué actúa de esa determinada manera y en qué circunstancias justifica su conducta.

También considera que hay valores y modos de sopesar derechos o exigencias mejores que otros. Kohlberg, ya citado, asegura que: “El principio de la justicia se contempla como superior a cualquier otra consideración moral y su presencia es más intensa y clara en los estadios posconvencionales que en los anteriores”. (p. 85) Por último, el hecho de usar un principio moral y no reglas conductuales concretas permite una mayor flexibilidad y tolerancia en el ámbito de la acción moral.

b) El aspecto deontológico alude a que las éticas como la que sustenta el modelo de Kohlberg no se refieren a *cómo debe ser* el ser humano (honesto, justo, paciente...), no se refieren a rasgos de carácter o virtudes, sino a *cómo debe comportarse*. Kohlberg critica los enfoques de la educación moral centrados en el fomento de rasgos del carácter, a los que califica de adoctrinantes: ¿qué justifica que sean esas virtudes y no otras? ¿Qué significan cada una de ellas? Kohlberg, ya citado, afirma que:

Los valores morales, en la corriente de la “educación del carácter”, son predicados o enseñados en términos de lo que podría ser llamado el “saco de las virtudes”; la educación del carácter y otras formas de educación moral adoctrinante han apuntado a la enseñanza de valores universales, pero las definiciones detalladas que se usan de esas virtudes son relativas: son definidas por las opiniones del profesor y por la cultura convencional, descansando su justificación en la autoridad del profesor. (p. 99).

c) El aspecto formalista proviene también de las éticas kantianas, ya que estas éticas formalistas no proponen un contenido de moralidad (es decir, un contenido de lo que es bueno o malo, de lo que se puede o no hacer), sino sólo criterios o principios formales

racionales. En consecuencia, en el modelo cognitivo-evolutivo de la educación moral tampoco hay un contenido de moralidad. Se pretende con ello alejarse de cualquier posible influencia adoctrinante. No se enseñan normas de comportamiento, sino que lo que se pretende es fomentar el desarrollo evolutivo del razonamiento moral, hasta llegar a una fase de razonamiento autónomo basado en **principios** racionales.

La tradición de filosofía moral a la que se apela es la tradición racional o liberal, en concreto la tradición “formalística” o “deontológica” que va de Kant a Rawls. En los postulados de esta escuela, es básica la consideración de que una moralidad adecuada está basada en *principios*, esto es, que los juicios se realizan en términos de principios *universales* aplicables a toda la humanidad. El concepto de principio debe ser distinguido del de *regla o norma*.

La moralidad convencional está basada en reglas, fundamentalmente del estilo “tú no harás”, tales como son presentadas por los Diez Mandamientos, en prescripciones de diferentes tipos de acciones. Los principios son fundamentalmente guías universales para tomar una decisión moral. Un ejemplo es el “imperativo categórico” de Kant. Para Kohlberg, el principio ético-racional fundamental es el principio de justicia. En cada uno de los estadios existe una forma de entender la justicia. En su definición de cómo se entiende la justicia como principio racional (universal) en el estadio superior, se basa en Rawls (2002), quien afirma: “Lo justo es lo que cualquier miembro de una sociedad escogería para esa sociedad si él ignorara la posición social que iba a tener en esa sociedad”. (p. 97).

d) La cualidad universalista, por último, recoge la vocación de las éticas kantianas, en las cuales esos principios formales de actuación se presentan como condiciones *a priori* de racionalidad, es decir como algo que tiene que ser asumido por cualquier ser racional.

Por tanto, no son principios relativos a una época y lugar: no son contingentes, sino universales. El modelo del desarrollo moral de Kohlberg participa de la misma nota de universalización, y así éste trató de demostrar que el proceso evolutivo de desarrollo no es cultural, sino transcultural. Puede variar el contenido del juicio, pero no su forma. Es un desarrollo no cultural, sino **natural** del hombre, aunque cada cultura puede fomentarlo más o menos.

Pasando de los fundamentos a la puesta en práctica, los principales procedimientos de educación moral en este modelo son: a) la discusión de dilemas morales, para fomentar el razonamiento moral, y b) una organización participativa de la escuela: lo que se ha llamado la comunidad escolar justa. La discusión de dilemas o conflictos morales se basa en la idea de que cuando se pone a los sujetos en contacto con formas de razonamiento moral algo por encima de las propias se fomenta el paso de la inferior a la superior.

Esta discusión y, por tanto la educación moral, deben estar presentes a lo largo de las distintas áreas del currículo, pues en todas ellas pueden encontrarse situaciones de conflicto de valores, sin constituir, por tanto, una asignatura especial. Preferiblemente, estas discusiones deben centrarse en torno a dilemas reales, y no hipotéticos, que impliquen la decisión de quien se educa.

Según Kohlberg, tan importantes como estas discusiones morales es el ambiente en el que se realiza la enseñanza. La promoción de un sentido de justicia en el educando se ve estimulada por un ambiente institucional que refleje una planificación acorde. Esto le llevó a elaborar su idea de la “comunidad escolar justa”, como forma de organización escolar para la educación moral: se trata de una forma de organización democrática participativa en la que todas las cuestiones importantes que afectan al funcionamiento de la comunidad son debatidas en su seno. Se basa, según Kohlberg en el presupuesto de que “La discusión de acciones y situaciones morales de la vida real consideradas como cuestiones de justicia y temas de decisión democrática estimulan el progreso tanto de razonamiento como de la conducta moral”. (p. 111).

El modelo de formación de hábitos y del carácter en la Educación moral

Dentro de este modelo se reúnen diversos enfoques con una larga tradición en el ámbito educativo, que se asientan, de uno u otro modo, en la filosofía aristotélica, y que han vuelto a emerger en propuestas como la adquisición de virtudes o la consolidación de hábitos. Entre ellas, ha adquirido durante las dos últimas décadas especial relevancia el movimiento de educación moral como formación del carácter. Surgió en Estados Unidos de mano de autores como

Lickona, Kilpatrick, Wynne o Ryan, como respuesta a la clarificación de valores y al modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg.

Presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no sólo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas. La educación moral deberá estar enfocada, por ello, al conocimiento del contenido moral a la vez que a la adquisición de disposiciones que faciliten el comportamiento moral, de modo que la persona vaya fraguando su carácter. Asegura Escámez (1998) que: “El carácter, éticamente considerado, es la personalidad moral, lo que a una persona le va quedando a medida que la vida pasa”. (p.307), por lo tanto, va siendo definido a partir de cada uno de los actos voluntarios que, a lo largo de su vida, va realizando; actos que van dejando su huella en ella y, cuando se repiten, generan hábitos o disposiciones arraigadas para actuar de una determinada manera.

Se trata, pues, de fomentar en la persona que se educa la adquisición de unos rasgos o disposiciones morales gracias a los cuales, ante las diferentes situaciones de la vida, sepa decidir y actuar de acuerdo con unos determinados valores que se han asentado en la estructura de su personalidad (justicia, sinceridad, lealtad, solidaridad...). En este modelo, la actuación del educador resulta, por ello, esencial no sólo para transmitir los contenidos y valores morales, para enseñar a pensar, para diseñar las estrategias en situaciones de aprendizaje, sino también para lograr la actividad del educando, esto es, la puesta en práctica de acciones conformes a las disposiciones morales que se pretenden fomentar.

La noción de rasgos o disposiciones del carácter viene a ser un sustituto moderno de lo que los clásicos llamaban virtudes. Aristóteles, el filósofo clásico de la virtud por excelencia, la definía como “Una disposición a actuar de manera deliberada, consistente en una mediedad relativa a nosotros, determinada por la razón y del modo en que la determinaría el hombre prudente” (p. 607). En el concepto de virtud hay, pues, dos elementos principales: disposición y razón. La virtud es una disposición, un hábito o una tendencia adquirida a obrar de una determinada manera. Aquí se subraya el aspecto volitivo o disposicional, frente al exclusivamente cognitivo.

El sentido de disposición de la virtud significa, además, que una persona no es justa porque realice un acto de justicia, sino porque tiene la disposición a obrar de manera justa. Esta disposición se consigue mediante la realización de actos acordes con ella. En palabras de Aristóteles en *Ética a Nicómaco*: “A fuerza de practicar la justicia, la templanza y la valentía, llegamos a ser justos, sobrios y fuertes”. (p.635).

Pero ¿cómo se determina lo que en cada situación es una actuación justa? Aquí entra el siguiente elemento: la razón. La virtud se mueve en un punto medio entre dos extremos y este punto lo determina la razón práctica o prudencia. La prudencia delibera y decide el curso de acción que hay que seguir atendiendo a las circunstancias específicas de la situación, pues el punto medio que define el comportamiento virtuoso será en función de ellas diferente.

Como se ha visto, Kohlberg criticaba al modelo de la formación del carácter sus posibilidades de adoctrinamiento al proponer un contenido concreto de moralidad, basado en un “saco de virtudes”. Estos autores hablan de virtudes como la amistad, la cortesía, el coraje, el patriotismo, etc. Pero ¿por qué esas virtudes y no otras? Desde la ética filosófica se han dado dos respuestas contrapuestas a esta pregunta. La primera, es la de los que consideran que las virtudes tienen un origen natural, encarnan el bien o fin natural del hombre (para el ser humano es mejor y más perfecto ser de un modo que de otro, según el modelo natural de hombre). La segunda respuesta es, la de quienes subrayan el carácter histórico y social de las virtudes, lo que nos acercaría de nuevo al modelo de la socialización.

En cualquier caso, no parece ser un problema que inquiete mucho a los partidarios del movimiento actual de la formación del carácter, a menudo más preocupados por dar solución a una situación educativa que consideran deplorable, que por una fundamentación radicalmente sólida de su propuesta. Así, para Wynne y Ryan (1993), “En la práctica, las virtudes que enseñan los educadores no son determinadas por refinados análisis acerca de los conflictos y prioridades entre valores. Más bien tales prioridades vienen determinadas por las exigencias prácticas de la vida escolar” (p. 59). Ello supone, en el fondo, situar la única fuente de justificación en la tradición y la autoridad del educador.

¿Tiene importancia la construcción de esta teoría?

Verdaderamente sí, porque existe la necesidad de Educar la Moral dentro del ámbito académico y, es por ello, que la Educación Superior debe asumir la propuesta de formación de profesionales con una educación integral, en donde es necesario educar las actitudes de convivencia, lo cual debe realizarse esencialmente durante el acto docente.

Esta misma exigencia es compartida por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO (1998), presidida por Delors, donde se expresa:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversidad de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. (p. 1)

Partiendo de este preámbulo, el documento coloca a la Educación Superior como responsable de hacer frente a imponentes desafíos para emprender la transformación y renovación, para que la sociedad que vive cambios radicales y una profunda crisis de valores, pueda trascender, por encima de las consideraciones económicas o de otra índole, y así asumir las verdaderas dimensiones éticas y morales. De igual modo, esta contribución teórica es importante porque pretende la formación de un profesional crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, capaz de captar la realidad y de participar consciente y solidariamente con ética, en los procesos de transformación social.

Esta teoría pretende ser un aporte significativo y original a la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Kohlberg (1981 - 1982), la cual propone uno de los métodos más utilizados actualmente para educar la voluntad para obtener una conducta adecuadamente moral, que permitirá a los docentes y alumnos de Educación Superior formar moralmente el recurso humano que el país necesita, con nuevos

modelos de vida, revitalizando los valores que deben dar consistencia a la sociedad.

El aporte teórico otorgará a los docentes de Educación Superior, la posibilidad de utilizar estrategias metodológicas adecuadas para educar en valores y poder afrontar las dificultades que presentan las nuevas exigencias de una sociedad emergente; así mismo, este aporte licenciará a los docentes para responder a las necesidades y expectativas actuales sobre la educación en valores, ya que constituye la base de los modelos utilizados que deben conducir a la formación integral de profesionales, quienes reciben la influencia de sus docentes, a través de su actuación diaria en el aula de clase y del diálogo crítico que, como método didáctico, se convierte en el fermento metodológico más adecuado para la educación moral en esta época.

Finalmente este estudio es importante porque existe un vacío académico en el proceso educativo y en consecuencia en la sociedad lo cual a decir de Guzmán (2005), se explica por la escasa educación moral y porque en el vínculo sociedad-educación está el destino del hombre y son los docentes los llamados a transformarla y, por ende, a estrechar los lazos entre ambas.

Referencias

- Aristóteles. (1994). *Ética Nicómaco*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao. España: Desclée de Brouwer.
- Delors, J. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. *Visión y Acción*. Caracas. Venezuela. Publicaciones No. 482.
- Dewey, J. (1985). *Principios morales en educación*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

- Durkheim, E. (1980). *La educación como socialización*. Barcelona. España: Ariel.
- Durkheim, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada. España: TAT.
- Ellacuría, G. (1993). *La nueva generación latinoamericana*. Managua. Nicaragua: UCA.
- Escamez, J. (1991). *La educación moral*. Madrid. España: UNED.
- Escamez, J. (1998). *La formación de hábitos como objetivo pedagógico*. Barcelona. España: Paidós.
- Felman, J. (1998). *Las universidades en el negocio de la represión: el complejo académico-militar-industrial en Centroamérica*. Méjico. D.F: Trillas.
- Fullat, O. (1997). *La agonía escolar*. Barcelona. España: Humanitas.
- Guzmán, M., E. (2004, mayo). *Formación en Valores desde la docencia universitaria*. Ponencia presentada en el marco del Simposio “El Educador y la Investigación”, en el IV Centenario del Quijote. Valencia, Venezuela. Mimeografiado.
- Guzmán, M., E. (2005). Aprendizaje moral en el espacio universitario. *Revista Educación en Valores. Año 2 Vol. 1 N° 3*, 8-21. Cátedra Rectoral de Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Kant, E. (1985). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires. Argentina: Lozada.
- Kern, C, (1994). *Hora de preocuparse por la Educación Superior Americana*. México. D.F: Trillas.
- Kohlberg, L. (1990). *Desarrollo Moral*. México. D.F: Trillas.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. España: Desclée de Brouwer.
- Lonergan, B. (1998). *Método en Teología*. Salamanca. España: Sígueme.

- Naval, C. (1996). *La educación como praxis*. Pamplona. España: EUNSA.
- Pascual, A. (1992). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid. España: Nancea.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. España: Paidós.
- Ramos, M. (2001). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*. Caracas. Venezuela: Paulinas. 2ª Edición.
- Raths, L. (1997). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. D.F: UTEHA.
- Rawls, J. (2002). *Teorías de la Justicia*. Méjico. D.F: FCE.
- Rodríguez, J. M. (1997). *Teorías de la educación moral y propuestas educativas*. Tenerife. España: Domicram.
- Ruigarcía, A. (2001). *Los valores y las valoraciones en educación*. México. D.F: Trillas.
- Ryan, K. (1993). *La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela*. Revista Española de Pedagogía, 191. Barcelona. España.
- Slaughter, S. (1991). *La ideología oficial en educación superior*. México. D.F: Trillas.
- Tyack, D. (1984). *El mejor sistema*. México. D.F: Trillas.

EOGRACIA M. GUZMÁN: Licenciada en Bioanálisis
Profesora Titular Dedicación Exclusiva de la Facultad de
Ciencias de la Salud. Escuela de Bioanálisis .Especialista
en Docencia para la Educación Superior Magíster en
Investigación Educativa Doctora en Educación con
Estudios Postdoctorales de la Universidad de Carabobo.
eograciaguzman@gmail.com