

PWARS-068  
8/1/80



Educación y

Recursos

Humanos

A M E R I C A L A T I N A Y E L C A R I B E

Serie de Educación y Desarrollo

2

El Papel de la Escuela  
en la Enseñanza  
de Valores Democráticos

## ADVOCACY SERIES

### Serie de Educación y Desarrollo

De cara al Siglo XXI, los países de América Latina y el Caribe confrontan enormes presiones económicas y sociales. ¿Estarán estos países en condiciones de competir y prosperar en los mercados mundiales? ¿Podrán alimentar, educar y proporcionar empleo a sus crecientes poblaciones?

La experiencia histórica de los países tanto ya industrializados como de los países recién industrializados de nuestra que la educación está estrechamente vinculada con el desarrollo económico y social. Junto con las reformas macroeconómicas, el crecimiento económico a largo plazo requiere buenos sistemas educativos. Con un mayor nivel de educación para todos, estos países estarán en mejores condiciones de lograr prosperidad económica, estabilidad política y gobierno democrático. Los logros en la educación de la mujer contribuyen particularmente a reducir las tasas de mortalidad infantil y fecundidad, y a mejorar el bienestar de la familia.

La División de Educación y Recursos Humanos de la Oficina de la USAID para América Latina y el Caribe ha concebido la publicación de la *Advocacy Series* para avanzar el papel fundamental de la educación en el proceso del desarrollo económico y promover el debate sobre el mismo. Por medio de esta serie, la USAID espera poder llegar a los dirigentes y ejecutivos en los sectores clave del desarrollo de los países de América Latina y el Caribe.

Esta publicación tiene por objetivo informar y promover el diálogo sobre la política educativa entre grupos del sector público y privado de dichos países y entre estos grupos y los organismos donantes. Estamos convencidos de que solo mediante una fuerte demanda local de sistemas educativos eficaces y equitativos se mejorará la educación. Únicamente con ciudadanos instruidos podrán los países de la región producir y competir de forma adecuada para ocupar el lugar que les corresponde en el Siglo XXI.

Para mayor información sobre la *Advocacy Series*, sírvase dirigirse a:

EHRTS Project Director  
LAC/DR/EHR, Room 2239 NS  
U.S. Agency for International Development  
Washington, D.C. 20523  
(202) 647-8158

*Los resultados, conclusiones y recomendaciones expresados en los artículos de esta publicación son los de sus autores y no representan la opinión oficial de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. El material impreso podrá reproducirse a condición de que se haga la identificación de su fuente.*

---

El Papel de la Escuela  
en la Enseñanza  
de Valores Democráticos

*Una revisión de programas  
de educación moral  
y de valores que  
tienen relevancia  
para Latinoamérica*

Eleonora Villegas de Reimers

1993

---

## Índice

Introducción . . . . .	1
Educación Moral: una Definición . . . . .	2
¿Por qué es Necesaria la Educación Moral? . . . . .	3
¿Por qué Ofrecer Educación Moral en las Escuelas? . . . . .	5
Teorías Psicológicas sobre el Desarrollo Moral . . . . .	7
El Enfoque Cognoscitivo . . . . .	7
El Enfoque Psicoanalítico y Afectivo . . . . .	8
El Enfoque Conductista . . . . .	9
Factores que Afectan al Desarrollo Moral . . . . .	10
Algunos Modelos de Educación Moral . . . . .	12
Educación Cívica . . . . .	12
Escuela Nueva . . . . .	13
República Escolar . . . . .	14
Comunidad Justa . . . . .	14
Opciones para la AID en el campo de la Educación Moral y de Valores . . . . .	16
Bibliografía . . . . .	21
Apéndice: Otros Modelos de Educación Moral . . . . .	25

## Introducción

Los dos propósitos más importantes de este trabajo son: a) presentar un resumen de las publicaciones recientes sobre el proceso de educación moral y de valores en el nivel primario y secundario de diferentes sistemas educativos y b) presentar a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) algunas sugerencias sobre cómo la Agencia podría apoyar iniciativas en el área de la educación moral y de valores, con un énfasis especial en la enseñanza de valores democráticos.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera:

La primera sección presenta una definición de educación moral y examina el proceso de educación moral y de valores que ofrecen las escuelas desde el punto de vista de que éste es un componente importante de la preparación de ciudadanos que viven en naciones democráticas. Esta sección presenta las ideas de que los valores democráticos son morales por naturaleza, de que pueden enseñarse directamente y de que la educación moral es el proceso en el que ocurre esta enseñanza-aprendizaje.

La segunda sección presenta un breve resumen sobre los enfoques psicológicos más importantes que explican el desarrollo moral y sobre cómo éstos han influido en la creación de los diferentes modelos de educación moral que presenta la literatura.

La tercera sección explora algunos de los factores que se han identificado como elementos que inciden en el desarrollo moral y evalúa la importancia de tomar en cuenta estos factores para elaborar programas de educación moral que sean exitosos.

La cuarta sección describe cuatro modelos de educación moral que se han implantado con éxito en algunas escuelas y --cuando existe la información-- presenta una visión crítica de su implantación.

Y, finalmente, la quinta sección ofrece varias sugerencias para consideración de las Oficinas de la AID sobre algunos proyectos en los que podrían participar en relación con la educación moral y de valores, con un énfasis especial en la enseñanza de valores democráticos que se imparte en las escuelas.

## Educación Moral: Una Definición

Para definir lo que es la educación moral, se necesita primero entender qué es la moralidad. El problema es que, debido a que hay una gran variedad de definiciones de moralidad, también hay una gran variedad de definiciones de educación moral. Para complicar más las cosas, en muchas oportunidades las palabras "moralidad," "ética" y "valores" se usan como sinónimos; por lo tanto, los términos "educación moral," "educación ética" y "educación de valores" se intercambian también usualmente, a pesar de que cada uno de estos términos se refiere a ideas diferentes.

En un sentido estricto, y desde un punto de vista psicológico (y no filosófico), *moralidad* se refiere generalmente a la diferencia cognoscitiva entre lo correcto y lo incorrecto, es decir, se refiere al conocimiento prescriptivo que tienen los individuos acerca de lo que se "debería" o "tendría" que hacer con base en lo que se considera bueno y malo. Tradicionalmente en psicología, moralidad no se ha referido al contenido (los valores) de lo que es bueno o malo, debido a que ese contenido puede variar entre culturas o entre épocas históricas. Más bien, se ha referido al proceso que siguen todos los seres humanos en todas las culturas y en todas las épocas históricas cuando designan como buenas o malas ciertas actitudes, conductas o creencias. En otras palabras, moralidad es el proceso universal que se sigue cuando se identifica algo como correcto o incorrecto; el contenido específico de lo que cada grupo social determina como correcto o incorrecto es lo que llamamos valores.

Es decir, *los valores* son las características y cualidades morales que un individuo moral posee. Por lo tanto, los valores son el contenido de la moralidad y pueden ser específicos a una cultura (valores familiares en diferentes culturas, por ejemplo) o universales (valores humanos como la libertad, la honestidad y la dignidad).

Finalmente, *ética* se refiere a la disciplina que estudia la moralidad; por lo tanto, la ética ofrece una perspectiva más amplia sobre los diferentes principios de lo que es correcto o incorrecto. Para muchos autores, la ética se enfoca en el contenido de lo que es bueno o malo (valores) ya sea universalmente o para un grupo cultural específico, así como en el proceso por el cual ese determinado grupo decide que algo específicamente es correcto o no (moralidad).

Habiendo dicho todo esto, ¿qué es, entonces, *educación moral*? En su forma más simple, la educación moral es el proceso que se sigue cuando los individuos o los grupos sociales de una generación pasan a los miembros de las generaciones más jóvenes sus percepciones y valores sobre lo que es correcto e incorrecto (Ryan, 1985). Desde un punto de vista culturalmente específico, la educación moral incluye la enseñanza y el aprendizaje de los valores particulares de esa cultura. Desde un punto de vista más universal, educación moral se refiere a los procesos formales e informales que se siguen para impartir los valores de cada cultura.

En todos los lugares del mundo, los seres humanos se transforman en individuos sociales y morales a través del proceso de socialización, un proceso informal que comienza al nacer y continúa durante toda la vida. A través de este proceso, los individuos aprenden las normas y convenciones aceptadas en su sociedad y de esa manera se convierten en miembros de su grupo cultural específico. Este proceso de socialización es suficiente como proceso de educación moral cuando las sociedades son simples en su organización sociopolítica y cuando la divergencia de puntos de vista no es común. Pero, con el continuo crecimiento de la complejidad de la mayoría de las sociedades --y de los diferentes puntos de vistas que existen en la verdaderas democracias-- este proceso informal no es suficiente; un proceso más planificado y formal de educación moral se ha hecho necesario en un gran número de sociedades no tradicionales.

### **¿Por Qué es Necesaria la Educación Moral?**

A través de la historia y en las diferentes culturas, los gobiernos y las sociedades han identificado el desarrollo de un ciudadano moral, ético y responsable, capaz de servir a su sociedad, como una de las metas más importantes del proceso educativo. De hecho, a pesar de las muchas metas que los diferentes países del mundo han señalado a través de la historia para sus sistemas educativos, ésta ha sido común a todos. Davis (1980), en una revisión de las metas, propósitos y efectos de la educación, la ha señalado como una de las metas que inclusive Platón y Aristóteles presentaban en su visión de lo que consideraban sería un proceso eficaz de preparación de una persona educada. Esta perspectiva ha sido presentada de la misma manera por muchas figuras de gran importancia histórica en el campo de la educación, entre ellos Pestalozzi, Rousseau, Herbart, Spencer y Dewey (Davis, 1980).

La paradoja es que, aunque las sociedades han reconocido la importancia de educar a las personas para que sean responsables y morales como individuos y como ciudadanos, no han hecho mucho para alcanzar esa meta. Las familias han dejado la educación moral de sus hijos en manos de las escuelas, pero la mayoría de las escuelas no han incluido la educación moral y de valores como parte explícita de sus programas educativos, y muchos de estos programas (elaborados por los Ministerios de Educación centralizados en la mayoría de los países en desarrollo) no incluyen educación moral en su programa, ni tampoco incluyen un contenido específico que se refiera explícitamente a la educación de valores. Aunque existen muchas razones que explican esta ausencia en los programas escolares, hay tres que parecen ser las más importantes:

- La educación moral se ha asociado frecuentemente con creencias y procesos controvertidos, tales como diferentes creencias religiosas o el proceso de adoctrinamiento (que se analiza más adelante). El no incluirla en los programas educativos es una manera de no suscitar controversias en las escuelas.

- Muchas personas creen que los valores morales no pueden enseñarse directamente, sino que éstos se aprenden con la experiencia. Por lo tanto, incluir objetivos específicos en el programa escolar no tiene ningún sentido ya que, de acuerdo con estas personas, los valores no se aprenden de esta forma.
- Como materia de estudio, la educación moral no se ha considerado tan importante como la enseñanza de las matemáticas, el lenguaje y la ciencia, por ejemplo. Por lo tanto, cuando los recursos y el tiempo han sido limitados, esta baja prioridad ha significado una exclusión completa de la educación moral de los programas escolares.

La realidad es, sin embargo, que dada la complejidad de la organización sociopolítica de la mayoría de las sociedades del mundo hoy en día, la necesidad de incluir un programa explícito de educación moral en las escuelas ha aumentado dramáticamente. Esta necesidad va más allá de enseñar simplemente la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. El hecho es que los niños y jóvenes reciben una cantidad de mensajes contradictorios de las diferentes instituciones sociales (tales como la familia, la escuela, las instituciones religiosas, los medios de comunicación social, los grupos de amigos, etc.) y hace falta proporcionarles un proceso que presente un mensaje más unificado sobre los valores de su sociedad. De igual manera, la complejidad de las sociedades democráticas requiere que se examine más a fondo y se preste una atención especial a la enseñanza de los valores, creencias y actitudes morales y democráticos. Una persona democrática es una persona que tiene valores y creencias específicos (como, por ejemplo, el respeto a la libertad de expresión y de credo, el respeto a la propiedad ajena, etc.) y cuyas acciones se basan en esos valores. *Los valores democráticos son morales por naturaleza y se aprenden como resultado de la enseñanza directa y de las experiencias sociales. La educación moral es el proceso por el cual los individuos aprenden esos valores.*

A menos de que a las generaciones más jóvenes se les enseñe explícitamente estos valores democráticos, las democracias en algunos países siempre serán débiles e inestables. Los valores, como la libertad de expresión, el respeto hacia los demás, la participación activa en las decisiones políticas y sociales que afectan a todos y el trabajo para el beneficio de toda la sociedad --entre muchos otros valores y actitudes democráticos-- no son innatos, sino aprendidos, y sólo las sociedades que tengan el compromiso de ofrecer posibilidades para que las generaciones jóvenes adquieran y cultiven este tipo de valores podrán funcionar como verdaderas sociedades democráticas. Las democracias no sirven si sólo una minoría en esa sociedad piensan y se comportan como ciudadanos democráticos.

La educación moral es un proceso que ocurre como resultado del trabajo y la contribución de muchas instituciones sociales. El que los individuos se comporten de una forma social y éticamente aceptable es crucial para la supervivencia de las sociedades en general; de la misma manera, la presencia de valores democráticos en su conducta es vital para la supervivencia y el desarrollo de sociedades verdaderamente democráticas. Por lo tanto, la

enseñanza de valores democráticos debería incluirse en los programas diarios de todas las escuelas.

Sólo cuando se aceptan estas premisas, las sociedades y los gobiernos contraerán el compromiso de institucionalizar la educación moral de la misma manera que lo han hecho con otras formas de educación y enseñanza. Las escuelas podrían convertirse en el centro de enseñanza de valores democráticos y, de esta manera, se haría más fuerte la relación entre las escuelas, las familias y otras instituciones sociales.

### **¿Por qué Ofrecer Educación Moral en las Escuelas?**

Históricamente, la educación moral estaba en manos de la familia, y el aprendizaje de valores morales era un proceso informal y no planificado. En las sociedades tradicionales, aún hoy en día, los padres y algunos adultos de la comunidad, seleccionados por su comportamiento ejemplar, enseñan a los niños y adolescentes los valores de su cultura. Por ejemplo, en algunos poblados pequeños de Nigeria, los líderes religiosos de la comunidad tienen a cargo enseñar a los jóvenes los valores de obediencia, respeto y disciplina (Maqsud, 1980). Lo mismo ocurre en pequeñas poblaciones en otros países del mundo.

Sin embargo, a medida que las sociedades se hacen más complejas en su organización social y política, los procesos tradicionales de enseñanza de valores morales y de socialización son insuficientes y, muchas veces, inadecuados para responder a los mensajes contradictorios que dan las distintas organizaciones sociales de la comunidad. La necesidad de un proceso más formal y unificado ha ido aumentando con los años.

Puesto que las escuelas son las instituciones sociales cuya tarea es la enseñanza, el aprendizaje y la preparación de las generaciones más jóvenes para que sirvan a la sociedad, aquéllas parecen ser las instituciones sociales más apropiadas para llevar a cabo el proceso de educación moral, incluida la enseñanza de valores democráticos. Además, independientemente de que las escuelas ofrezcan formalmente una educación de valores, sus efectos son muy profundos en el desarrollo social y moral de los niños, aunque los maestros no estén conscientes de ello.

*Si aceptamos la opinión de que las escuelas son la mejor medida de las sociedades y la creencia de Durkheim según la cual ellas son el nexo vital y necesario de socialización entre la familia y la sociedad, entonces la más alta prioridad de la escuela es el desarrollo moral que debería tener como meta la formación de individuos moralmente autónomos (Vare, 1986, pág. 212).*

En cierta forma, las escuelas ya están cumpliendo ese papel, pero, lamentablemente, la mayoría no lo está haciendo de la manera más apropiada.

*Todas las escuelas están necesariamente involucradas en la educación moral. Los maestros hacen referencia a valores morales de manera constante e inevitable, ya sea acerca de las reglas escolares o acerca del valor del comportamiento de un alumno hacia otro. Puesto que "moralizar" de esta manera es prácticamente inevitable, parece lógico entonces que este proceso se lleve a cabo siguiendo metas de desarrollo moral conscientemente formuladas (Kohlberg, 1981, pág. 297).*

Lo que es inapropiado y que se debe cambiar es que esta constante "moralización" no es planificada y depende en gran parte de la personalidad y el estado de ánimo de cada maestro. La educación moral debería ser un proceso *explícito y planificado*, basado en principios de la psicología del desarrollo del niño y adolescente y de la psicología del desarrollo moral.

Es muy importante enfatizar una vez más que el papel que las escuelas desempeñan en la educación moral de los ciudadanos en sociedades complejas va más allá de la enseñanza de lo correcto y lo incorrecto. Para la supervivencia de las sociedades democráticas, la enseñanza de los valores y las prácticas de la democracia en sus escuelas parecen ser esenciales. Pensar y comportarse éticamente es vital para personas que viven en sociedades democráticas que funcionan bien y las escuelas --como instituciones sociales a cargo de preparar a las generaciones futuras para que sirvan a la sociedad-- tienen la responsabilidad de producir ciudadanos responsables, morales y éticos.

## Teorías Psicológicas sobre el Desarrollo Moral

Los modelos de educación moral que existen hoy se han inspirado en los diferentes enfoques psicológicos que han investigado y estudiado el desarrollo moral. Esta sección presenta un resumen muy breve de algunas de esas teorías. Es muy importante recaer que ésta no es una presentación exhaustiva; su propósito es simplemente ayudar al lector a entender los diferentes modelos de educación moral (que se explican más adelante) en su contexto.

Las teorías que existen actualmente sobre el desarrollo moral se han enfocado mayormente en una de estas tres áreas: a) el aspecto cognoscitivo de la moralidad o, en otras palabras, el desarrollo del razonamiento y juicio (o enjuiciamiento) moral; b) el aspecto afectivo de la moralidad, que usualmente incluye el desarrollo de sentimientos de culpabilidad y de empatía; y c) el aspecto conductista de la moralidad, que generalmente se concentra en acciones morales y comportamientos positivos y altruistas. Por supuesto, hay muchos estudios que han explorado la combinación de estos aspectos, pero cada teoría se enfoca mayormente en uno solo.

### El Enfoque Cognoscitivo

La teoría sobre el desarrollo cognoscitivo fue formulada por Jean Piaget en Suiza en los años treinta, y fue desarrollada y ampliada por psicólogos como Kohlberg, Kegan y Gilligan, entre otros. Los dos principios básicos de la teoría de Piaget (aplicados tanto al desarrollo cognoscitivo como al desarrollo moral) son: a) que todos los seres humanos buscan estimulación en su ambiente, que construyen significados basados en su experiencia y que, por lo tanto, construyen sus propias realidades y entendimiento; y b) que todos los seres humanos se desarrollan siguiendo unos patrones de conducta específicos y previsibles, a los cuales Piaget llamó estadios de desarrollo.

Este enfoque sobre el desarrollo moral se centra en el aspecto cognoscitivo de la moralidad o, en otras palabras, en el desarrollo del razonamiento y del juicio moral. De acuerdo con este enfoque, el razonamiento de todos los seres humanos pasa a través de estadios de desarrollo específicos (también identificados como "estructuras de razonamiento" o como la manera en que las personas organizan su experiencia). Cada uno de los estadios está asociado con un grupo de edades (aunque la edad no determina el estadio de desarrollo de la persona, sí tiene una influencia). Cada vez que la persona llega a un nuevo estadio, éste ha incorporado los estadios anteriores; por lo tanto, el desarrollar un estadio más avanzado de razonamiento moral es cuestión de desarrollar maneras más avanzadas de examinar situaciones morales (que incluyen maneras más simples, existentes en estadios anteriores). Un estadio más avanzado no es necesariamente un estadio mejor (tal y como lo dijera Kohlberg), sino que es una manera más compleja de razonar sobre una situación específica y, por lo tanto, es más adaptativa y funcional en una sociedad compleja.

También, de acuerdo con este enfoque, una persona desarrolla formas más complejas de examinar situaciones morales y nuevas habilidades que reflejan formas más complejas de pensamiento en general, al encontrarse en situaciones que presentan algún tipo de conflicto, crisis o dilema moral. Con base en las ideas de Piaget de que todos los seres humanos buscan estimulación en su medio ambiente, se puede decir que, cuando una persona encuentra conflictos (o falta de equilibrio, en palabras de Piaget), la tendencia natural de esa persona es tratar de resolver la situación para recuperar el equilibrio y considerar que resolvió la crisis o el conflicto. En la mayoría de los casos, esta búsqueda de equilibrio obliga a la persona a desarrollar estructuras de pensamiento nuevas y más complejas y, por lo tanto, se mueve a estadios más avanzados de moralidad. En consecuencia, de acuerdo con este enfoque, un componente esencial de cualquier programa de educación moral que quiera promover niveles más avanzados de pensamiento es la creación de un medio que sea un estímulo y un reto desde el punto de vista moral; este medio no solo presenta muchos conflictos morales y situaciones en las que la persona va a sentir una falta de equilibrio, sino que, además, proporciona el apoyo necesario para que el individuo pueda buscar una nueva forma de equilibrio.

Los modelos de educación moral basados en el enfoque cognoscitivo se centran en el desarrollo del razonamiento moral, del pensamiento crítico y analítico, y de formas de razonamiento más avanzadas. Muchos también se han concentrado en la creación de una "atmósfera moral" en las escuelas que promueva niveles avanzados de pensamiento moral y un comportamiento aceptado moralmente que se produzca frecuentemente.

### **El Enfoque Psicoanalítico y Afectivo**

El enfoque psicoanalítico tiene su origen en el trabajo de Freud y sus seguidores. Según Freud, la personalidad humana está dividida en tres partes: el id o el ello (que se refiere a los instintos y necesidades animales), el ego o el yo (que mantiene el equilibrio entre nuestros deseos animales e instintos naturales y los requisitos e imposiciones de reglas sociales), y el super ego o super yo (que es el agente de control, el resultado de la internalización de las normas impuestas por nuestros padres y, por lo tanto, de las normas impuestas por la sociedad en relación con lo que se considera un comportamiento aceptable; y éste es el aspecto de nuestra personalidad que nos guía y nos ayuda a identificar lo correcto y lo incorrecto).

Debido a que estos elementos de la personalidad se desarrollan temprano en la vida, y a que, según Freud, las experiencias que el niño tenga antes de los cinco años son cruciales en la formación de estos elementos, este enfoque pone un gran énfasis en los padres, el tipo de educación que los padres dan a los niños y la relación entre padres e hijos. La mayoría de los estudios sobre el desarrollo moral desde este punto de vista se concentran en los padres y en lo que ellos pueden hacer para desarrollar en el niño un fuerte super ego o super yo. Por lo

tanto, este enfoque no ha sido útil en elaborar modelos de educación moral que se apliquen en las escuelas.

Otra teoría que ha subrayado el aspecto afectivo de la moralidad (y que, además, tiene sus orígenes en la tradición psicoanalítica) es la teoría de Martin Hoffman. Hoffman se ha concentrado en el desarrollo de la empatía como origen de todo comportamiento altruista. Pero al igual que el enfoque psicoanalítico, esta teoría enfatiza el papel vital de los padres, su comportamiento y educación, así como sus pautas de crianza, y ha tenido muy poco impacto en el desarrollo de programas de educación moral en las escuelas.

### **El Enfoque Conductista**

El enfoque conductista tiene sus orígenes en el trabajo de Skinner y Bandura y, al contrario del enfoque cognoscitivo que se centra en el razonamiento, su interés es el comportamiento o la conducta del individuo.

Una de las premisas de Skinner es que todo aprendizaje es la consecuencia de un comportamiento específico. De acuerdo con su teoría, los seres humanos son moldeados a través de sus experiencias, las cuales premia o castiga la sociedad. Bandura amplió esa visión sobre el aprendizaje al añadir la idea de que el aprendizaje también ocurre por imitación o modelado, y no sólo como resultado de premios y castigos.

El aprendizaje moral, como cualquier otro tipo de aprendizaje, sigue los mismos principios, según lo explican estas teorías. De acuerdo con Maccoby (1980), "el comportamiento moral es aquél que un grupo social define como bueno o correcto y al que el grupo social administra sanciones sociales." En este modelo, la meta última es desarrollar comportamiento pro social (contrario a antisocial), es decir, comportamiento que sea positivo, moral y aceptable.

Se han utilizado dos métodos para desarrollar comportamiento pro social. Uno ha sido la enseñanza directa de ciertos comportamientos aceptables seguidos de premios cuando éstos se producen. El otro ha sido la enseñanza a través del modelado, donde el alumno imita ciertas conductas; en este caso, los padres y maestros actúan como modelos de comportamientos apropiados para que los niños y alumnos imiten sus acciones.

Muchos modelos de educación moral, entre ellos el modelo del "currículo escondido" que se analiza en el apéndice, se han formulado y aplicado sobre la base de estos principios conductistas.

## Factores que Afectan al Desarrollo Moral

Algunas investigaciones basadas en los tres enfoques presentados anteriormente han examinado ciertos factores que afectan al desarrollo moral. Aunque algunos de ellos no pueden ser modificados directamente por las escuelas (por ejemplo, la clase socioeconómica de los alumnos), hay otros que sí son afectados por variables escolares y, por lo tanto, deben tomarse en consideración cuando se desarrollan programas de educación moral. A continuación figura un análisis de los factores más importantes que inciden en el desarrollo moral.

- *El nivel educativo de los padres.* En investigaciones realizadas en los Estados Unidos y en India (Holstein, 1972; Parikh, 1980) se ha demostrado que el nivel de educación de los padres (y, más significativamente, el nivel de la madre) está asociado con el estadio de razonamiento moral de los niños (hasta la adolescencia).

Aunque no se ha publicado investigación alguna sobre la relación entre el nivel educativo de los maestros y el nivel de razonamiento moral de los alumnos, parece lógico deducir que, si el nivel educativo de los padres afecta al de los hijos, el nivel educativo de los maestros también debería afectar a los alumnos, aunque quizás en menor grado. *El educar a los maestros para que desarrollen unos niveles avanzados de razonamiento, pensamiento crítico, aptitudes de enjuiciamiento moral y conocimiento en general, debería ser una manera eficaz de ejercer una buena influencia en el desarrollo moral de los niños y adolescentes.*

- *Tipo de pautas de crianza utilizadas por los padres.* Hay cuatro tipos generales de pautas de crianza utilizadas por los padres: autoritaria, democrática, negligente e indulgente. Varias investigaciones han demostrado que el estilo democrático ayuda a los niños a desarrollar niveles avanzados de razonamiento moral y conducta pro social frecuentemente, mucho más significativamente que cualquiera de los otros estilos. Los padres con una pauta de crianza democrática tienen y comunican expectativas claras y reglas específicas a la vez que siempre están dispuestos a escuchar y discutir la creación y aplicación de dichas reglas.

No ha habido investigación alguna que muestre los efectos del estilo de los maestros y el desarrollo moral de los alumnos; sin embargo, ha habido varias especulaciones que afirman que los maestros con un estilo democrático son más eficaces en promover en los alumnos niveles avanzados de razonamiento moral y un uso más frecuente de comportamientos éticos que los maestros con un estilo autoritario. En cierta forma, el estilo democrático utilizado por los

maestros en el modelo de la "Comunidad Justa" desarrollada por Kohlberg (y que se presenta en la próxima sección de este trabajo) y los resultados que se han visto en el desarrollo moral de los alumnos de esas comunidades, confirman esta especulación. Por lo tanto, parece que *los maestros que tienen un estilo democrático y que crean un ambiente abierto y democrático en sus aulas pueden ser uno de los factores más influyentes en el desarrollo moral de los alumnos. Por consiguiente, la educación docente debería preparar a los maestros para que utilicen este estilo de enseñanza.*

- *Atmósfera moral.* Algunas investigaciones (por ejemplo, Higgins, Power & Kohlberg, 1984) han demostrado que una atmósfera moral --en la que se debaten abiertamente las situaciones morales, se subrayan los elementos morales, ocurren con frecuencia discusiones de temas morales y donde existen altas expectativas morales-- tiene una gran influencia en el desarrollo del razonamiento moral y el comportamiento moral de los alumnos. Por lo tanto, *el apoyar la educación docente y los esfuerzos que se hagan por crear una "atmósfera moral" en el aula, en la escuela y en la comunidad es una manera poderosa y eficaz de promover el desarrollo moral.*
- *La complejidad de la sociedad.* Varios estudios (por ejemplo, Edwards, 1975) en diferentes sociedades y grupos culturales han demostrado que cuanto más compleja es la organización de la sociedad, más alto es el nivel de razonamiento moral de sus ciudadanos. Las sociedades que han institucionalizado muchos de sus procesos tienden a ser mucho más complejas que las sociedades tradicionales donde la institución más importante es la familia. Este nivel de complejidad crea ciertos niveles de "desequilibrio" para el individuo (más a menudo que las sociedades con organización simple) quien se ve en la necesidad de buscar nuevos equilibrios y, por lo tanto, de pasar a estadios más avanzados.

Aunque no se han estudiado los efectos de la complejidad de la organización de la escuela en el desarrollo del razonamiento y la acción moral, el resultado que muestra que la complejidad de la sociedad sí tiene un efecto, indica que ésta es una variable importante de examinar. Si se organiza a los alumnos en comités y grupos de trabajo responsables del gobierno de la escuela, y si los padres y otros miembros de la comunidad participan regularmente en sus actividades, dicha escuela tendrá una organización más compleja que la escuela tradicional donde el director tiene casi todo el poder y la autoridad, y donde los alumnos tienen poca o ninguna oportunidad de opinar en decisiones que los afectan. Por lo tanto, *aprender más sobre los efectos de la complejidad de la organización de la escuela en el desarrollo moral de los alumnos y crear una estructura democrática en las escuelas debería ser una forma eficaz de promover desarrollo moral en las generaciones más jóvenes.*

- **Otros factores.** Se ha especulado sobre el hecho de que la religión, el sexo, la clase socioeconómica y la estructura familiar pueden afectar al desarrollo moral. Sin embargo, éstas son variables sobre las cuales la escuela no tiene ningún control; por lo tanto, no se han examinado en este trabajo. (Para mayor información, véanse Gilligan, 1982; Kohlberg, 1984; y Sapp, 1986.)

## **Algunos Modelos de Educación Moral**

Un análisis de revistas sobre educación moral, educación comparada, educación internacional, educación multicultural y educación con un enfoque en el desarrollo psicológico, así como de escritos sobre educación moral, psicología y filosofía de la moralidad, muestra una gran variedad de modelos de educación moral. Algunos de esos modelos no son programas de educación moral en sí (pueden ser, por ejemplo, formas de educación religiosa); pero, debido a que han sido tradicionalmente asociados con la moralidad, también se han incluido en este trabajo.

Los cuatro modelos analizados en esta sección se han aplicado con éxito en los Estados Unidos y otros países, entre ellos, varios países latinoamericanos y, debido a su énfasis en la educación moral para la democracia, son especialmente relevantes para la AID en su interés por promover la enseñanza de valores democráticos. En el apéndice se presentan varios otros modelos; muchos de ellos sólo se han aplicado en pequeña escala, mientras que otros no se han puesto en práctica aún.

### **Educación Cívica**

Un grupo de estudios publicados presenta algunos programas y currículos de educación cívica como forma común de educación moral en muchos países del mundo. Aunque muchas sociedades dicen tener programas de educación cívica en sus escuelas, la mayoría de los autores en el área de la educación moral reservan el nombre de educación cívica para aquellos programas que preparan a los ciudadanos para vivir en sociedades democráticas; de acuerdo con estos autores, los países totalitarios que ofrecen programas de educación cívica sólo están adoctrinando a sus poblaciones (véase la descripción del modelo de Adoctrinamiento en el apéndice) y, por lo tanto, no debería considerarse esto como modelo de educación moral.

En países verdaderamente democráticos, en los que la participación activa de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones es un pilar del sistema político, los programas de educación cívica se concentran en la preparación de buenos ciudadanos --que entienden la organización del gobierno y otras instituciones sociales, que conocen las leyes y que realmente entienden sus responsabilidades y participan activamente en la formulación y ejecución de programas nacionales y en el proceso de toma de decisiones. El currículo de estos cursos incluye generalmente lecciones o unidades sobre la Constitución, los derechos y

deberes de los ciudadanos del país, la organización de diferentes instituciones sociales (la familia, las escuelas, el gobierno local y nacional, la policía, los militares, etc.) y las leyes.

Entre las limitaciones de este enfoque está su concentración casi exclusiva en el conocimiento de la Constitución y las leyes (y casi ningún énfasis en la puesta en práctica de este conocimiento). Es muy raro encontrar un programa de este tipo que incluya un análisis de los principios morales en los que se basan las leyes o de los supuestos importantes por los cuales es importante respetar esas leyes. Además, en la mayoría de los países donde existe este tipo de educación cívica, la meta es que los alumnos conozcan (al nivel cognoscitivo únicamente) qué es legal e ilegal, y no hay ningún énfasis en la verdadera práctica de estas leyes y reglamentos. O, incluso, se pide a los alumnos que aprendan (memoricen) los derechos y deberes que tienen como ciudadanos en una sociedad democrática, pero, luego, los miembros del personal de las escuelas no respetan esos derechos; por ejemplo, los alumnos no tienen derecho a votar sobre decisiones y reglamentos escolares, ni tienen derecho a expresar todas sus ideas libremente, y sus opiniones no se respetan de la misma manera que la de los "adultos" en la escuela, etc. En este caso, la escuela reproduce más un modelo de sociedad totalitaria que de sociedad democrática.

### **Escuela Nueva**

En respuesta a estas críticas comunes a la mayoría de los programas de educación cívica, algunas escuelas han creado un programa que enfatiza la puesta en práctica de las leyes y reglamentos de las sociedades democráticas como parte de la estructura y el gobierno de la escuela. Entre estos programas, el modelo "Escuela Nueva" que se ha implantado en escuelas rurales de Colombia y más recientemente de Guatemala, ha demostrado ser un programa eficaz para la promoción de actitudes cívicas, democráticas y participativas en niños de la escuela primaria (Rojas & Castillo, 1988), además de desarrollar otros aspectos no relacionados con la educación cívica.

Este programa se basa en la idea de que para iniciar la vida democrática y cívica de los alumnos, éstos han de participar activamente en comités estudiantiles de la escuela. De acuerdo con Schiefelbein (1991),

*Al participar en comités y consejos estudiantiles, los niños aprenden a actuar con autoridad y responsabilidad en la organización y el manejo de la escuela, así como también a integrar procesos cognoscitivos que requieren actitudes sociales y afectivas, y desarrollo moral (pág. 28).*

El tipo de comités al que los alumnos pueden pertenecer y ofrecer sus servicios son, entre otros, aquéllos que se ocupan de la limpieza, el mantenimiento, los deportes, el jardín escolar, el periódico escolar, la biblioteca, la recreación, el embellecimiento de la escuela, la disciplina y la tutoría (Schiefelbein, 1991).

El modelo de Escuela Nueva parece haber tenido éxito en Colombia según los informes de Schiefelbein (1991) y de Rojas y Castillo (1988). Sin embargo, la evaluación del componente específico del programa sobre educación cívica no ha sido clara. En 1988 el Instituto Ser de Colombia hizo una evaluación muy completa de la Escuela Nueva (Rojas & Castillo, 1988); la sección sobre educación cívica de esta evaluación incluyó catorce preguntas donde los alumnos tenían que seleccionar las mejores respuestas a algunos dilemas o situaciones difíciles. Fue sorprendente encontrar que la investigación no evaluó el comportamiento específico de los alumnos a pesar de que éste es el punto más importante del programa, y que la mayoría de las preguntas en el cuestionario medían destrezas interpersonales en vez de comportamiento cívico. Dado el tipo de metas del programa de educación moral y la manera en que se ha ejecutado este programa, parece necesario hacer otro tipo de evaluación en el futuro.

### **República Escolar**

Antes de crear la Escuela Nueva, se había implantado un programa experimental similar en Venezuela al comienzo de los años sesenta, cuando el país estaba iniciando una nueva era democrática. Este programa, la República Escolar, se basaba en los mismos principios que el modelo de Escuela Nueva en relación con su programa de educación cívica. La escuela se consideraba una "república" que tenía un presidente y un congreso (con senadores y diputados). El proceso de elecciones era el mismo utilizado en el país y los alumnos que resultaran electos eran responsables de muchas de las actividades de la escuela. La meta principal de este programa era educar a las generaciones más jóvenes del país en su nuevo papel de ciudadanos de una sociedad democrática, y enseñarles a respetar y defender el sistema de gobierno democrático.

Este programa se aplicó solamente en unas muy pocas escuelas experimentales y no existe en la actualidad, aunque algunas escuelas del país aún incluyen algunos de los elementos del programa. Nunca se publicó una evaluación formal de sus resultados.

### **La Comunidad Justa**

La gran mayoría de las publicaciones recientes sobre educación moral se refieren al modelo de la Comunidad Justa creado por Kohlberg. Este enfoque de la educación moral comenzó en los años setenta en un intento por reformar los programas de educación moral en algunos sistemas escolares de los Estados Unidos y se basaba en varios principios:

- La educación moral debe incluir los aspectos cognoscitivos, afectivos y de conducta de los alumnos.

- La educación moral es básica para la supervivencia de la sociedad democrática participativa.
- La educación moral debe ser un componente explícito de todo el currículo, en vez de ser solamente una materia que se enseña unas pocas horas a la semana.

Kohlberg propuso la creación de pequeñas comunidades o "programas de alternativa" dentro de grandes escuelas, basados en los principios generales de un gobierno democrático. Estas Comunidades Justas generalmente incluyen unos cien miembros, de los cuales alrededor de quince son parte del personal docente y administrativo. Cada uno de los miembros de la comunidad tiene derecho a un voto, y todas las reglas de la comunidad son dictadas por todos sus miembros. Un Comité Disciplinario, elegido por todos los miembros de la comunidad, está a cargo de los problemas de disciplina identificados por cualquier miembro; sin embargo, todos los miembros forman parte del proceso de toma de decisiones sobre cualquier caso individual o de grupo. La meta de este programa es promover el desarrollo moral individual-- la conciencia moral, el entendimiento de la democracia, el respeto de los derechos de los demás, el conocimiento de los principios morales en los que se fundamentan las leyes, y un sentido general de responsabilidad hacia los demás -- creando una atmósfera moral en la escuela. De esta manera, los individuos son participantes activos en su comunidad y el grupo de amigos y colegas es la entidad que controla el comportamiento general de cada uno de los miembros (en vez de que sean las personas en posiciones de autoridad, como ocurre tradicionalmente).

Gran parte de la inspiración para este modelo proviene de los principios utilizados por la mayoría de los Kibutz de Israel (véanse Kohlberg, 1984; Reimer, Paolitto & Hersh, 1989). En otras palabras, todos los miembros de la comunidad tienen que ser activos y participativos, todas las decisiones son tomadas por todos en la comunidad y cada uno de los miembros debe trabajar por el bienestar del grupo.

La Comunidad Justa funcionó con éxito en muchas escuelas secundarias de los Estados Unidos (véase Reimer, Paolitto & Hersh, 1989), y actualmente existe solamente en un grupo muy pequeño de ellas. Este modelo tiene muchas de las ventajas del modelo de Escuela Nueva, pero además es más completo ya que no se concentra sólo en la enseñanza de la educación cívica, sino también en el desarrollo de valores, conciencia y responsabilidad ética y moral. (Es de notar, sin embargo, que la Escuela Nueva es un modelo para la educación primaria solamente, mientras que la Comunidad Justa es sólo para la educación secundaria.) Por otra parte, la Comunidad Justa da muchas más responsabilidades a los alumnos que la Escuela Nueva. En la Comunidad Justa, los alumnos son responsables, conjuntamente con el personal docente y administrativo, de todas las decisiones de la comunidad: currículo, reglas, contratación y despido del personal (de la Comunidad Justa solamente, no de la Escuela a la que la Comunidad Justa pertenece), disciplina, evaluación, etc.

Pero este modelo también tiene sus limitaciones. Para que el modelo tenga éxito, todos los miembros de la comunidad deben desempeñar un papel activo en todos los procesos y aceptar las decisiones de todos. El tiempo y esfuerzo tan grande que se requiere por parte del personal administrativo y docente, además de la necesidad de reestructurar algunos de los procesos de "funcionamiento normal" de la escuela, han limitado la creación de un mayor número de estas comunidades en otros lugares del país. (La mayoría existían en las ciudades de Nueva York y Scarsdale, estado de Nueva York, y en las ciudades de Cambridge, Boston y Brookline, estado de Massachusetts.) Finalmente, se esperaba que todos los miembros del personal docente y administrativo que participaran en este modelo fuesen educados y entrenados en el uso de las teorías de desarrollo moral y educación moral y que, específicamente, fuesen muy conocedores de la teoría de Kohlberg. Por lo tanto, aunque el programa de la Comunidad Justa fue realmente un éxito en cada uno de los lugares donde se implantó, el esfuerzo requerido para su implantación se percibió generalmente como excesivo por parte de los maestros y administradores.

### **Opciones para la AID en el Campo de la Educación Moral y de Valores**

Con base en las teorías, investigaciones y programas presentados anteriormente, la AID tiene una serie de opciones para promover programas de educación moral que tengan como fin la enseñanza de valores democráticos. A continuación se presenta una lista de actividades que se podrían llevar a cabo como iniciativas nuevas o como parte de proyectos mayores (por ejemplo, proyectos sobre educación de maestros). La lista de opciones no sigue un orden específico.

- *Promover un diálogo sobre políticas educativas relacionadas con la educación moral.* Muchas de las personas que diseñan políticas educativas en países en vías de desarrollo no tienen suficiente información sobre las diferentes opciones que existen para promover el logro de metas nacionales relacionadas con la educación moral. La distribución de revisiones de publicaciones y trabajos como éste, o de documentos específicos tales como los presentados en la bibliografía, podría ayudar a ampliar el número de opciones. También se pueden organizar otras actividades en relación con estos pasos iniciales como, por ejemplo, visitas a programas de educación moral existentes (Escuela Nueva en algunas escuelas de Colombia, Comunidades Justas en algunas escuelas de los Estados Unidos).
- *Alentar a equipos diseñadores de políticas a prestar atención a la educación moral,* bien sea incorporándola en varios componentes del currículo y en la educación de maestros, o haciéndola explícitamente un nuevo componente.

- *Formular programas para educar a los maestros en el área del desarrollo moral y la educación moral.* El campo de la educación moral y el desarrollo moral no existe en muchos programas de formación pedagógica tanto en los Estados Unidos como en muchos países en desarrollo. Los maestros aprenden generalmente sobre el desarrollo psicológico de los niños y también reciben muchos cursos sobre métodos de enseñanza (pedagogía), pero, a pesar de su importancia, el campo de la educación moral se ha omitido en la mayoría de los programas. Además, en muchos países en desarrollo no se sabe que los valores se pueden enseñar en las escuelas directa e independientemente de la religión. El incluir algún tipo de educación sobre la psicología del desarrollo moral y sobre los métodos de la educación moral en los programas de preparación de maestros podría ser una forma eficaz de influir en las prácticas de los maestros.
- *Formular nuevos programas de educación moral y cívica.* Estos programas deberían concentrarse no sólo en el conocimiento que se espera tengan los ciudadanos de sociedades democráticas, sino también en el comportamiento ético necesario en ese tipo de sociedades. El ser ciudadano de una sociedad democrática requiere ciertas responsabilidades y conocimientos sobre derechos individuales que podrían enseñarse en las escuelas (esta educación podría extenderse también a los padres y otros miembros de la comunidad).
- *Ayudar a cambiar la estructura de las aulas y de las escuelas.* Al mismo tiempo que se está formando a los maestros en materia de psicología del desarrollo moral y educación moral, deberían cambiarse las estructuras de las aulas y de las escuelas para hacerlas mucho más democráticas y abiertas, de forma que presenten una verdadera atmósfera moral. Será más fácil cambiar las estructuras de las aulas y el estilo de enseñanza utilizado por los maestros una vez que los nuevos maestros educados en este campo entren en la fuerza de trabajo del país.
- *Apoyar innovaciones en escuelas experimentales en las que se lleven a cabo actualmente ciertos programas de educación moral.* Con base en los éxitos notificados sobre el modelo de la Escuela Nueva en Colombia, la República Escolar en Venezuela y la Comunidad Justa en los Estados Unidos, o cualquiera de los otros modelos presentados en el apéndice, podrían seleccionarse a ciertas escuelas como "experimentales" para implantar algunos de estos modelos. Como parte de este proyecto, también tendría que incluirse la educación docente. Es muy importante que los maestros tengan conocimientos de educación moral y desarrollo moral, ya que muchas de las actividades que se llevan a cabo en estos programas experimentales (por ejemplo, discusión de dilemas morales, identificación de situaciones específicas

como situaciones morales o éticas, un estilo democrático de toma de decisiones, etc.) requieren destrezas y conocimientos específicos.

- *Promover cursos de profesionalización sobre educación moral para maestros en servicio.* En la mayoría de los países del tercer mundo, los cursos de profesionalización para maestros en servicio no son comunes; y los pocos que existen son realmente apreciados por los maestros. La presentación de este tipo de cursos en materias tales como la educación moral y desarrollo moral para maestros a todos los niveles del sistema educativo sería un paso importante y útil para establecer nuevos programas sobre educación moral.
- *Brindar apoyo financiero a la creación y presentación de cursos sobre educación moral para administradores.* No es suficiente contar con los maestros para impartir educación moral; los administradores escolares tienen que estar comprometidos a apoyar y efectuar estos cambios, ya que el modificar la estructura del aula, de la escuela o del currículo dependerá de su apoyo y conocimiento. La elaboración de cursos dirigidos a los administradores de la educación de un país es un paso necesario para realizar estos cambios.
- *Promover la verdadera participación de los padres y de la comunidad en estas escuelas experimentales.* La eficacia de este tipo de programas será más probable si los padres y la comunidad forman parte del esfuerzo. El ofrecer cursos para los padres, el crear oportunidades para su participación activa en las escuelas y el hacerles participar en los programas en general debería ayudar a promover cambios con más éxito.
- *Financiar investigaciones en el área.* La creación y aplicación de nuevos programas de educación moral deberían basarse en los resultados de investigaciones que se lleven a cabo en los países donde van a tener lugar estas iniciativas. Además, la ejecución de estas propuestas debería incluir un componente de evaluación e investigación para saber qué funcionó y qué necesita cambiarse. Las investigaciones podrían centrarse en: a) el desarrollo moral de los alumnos, medido en base a su razonamiento, su comportamiento, o ambos; b) la percepción que los maestros tienen sobre los cambios realizados y su participación en los diferentes programas; c) la percepción de los padres sobre los nuevos programas y su participación en ellos; d) el rendimiento académico general de los alumnos (en las Comunidades Justas desarrolladas por Kohlberg, el rendimiento académico de los alumnos mejoró, a pesar de que esa no era una de las metas del programa).
- *Distribuir publicaciones acerca de educación moral a maestros, administradores y padres.* Debido a que éste es un campo relativamente nuevo, los materiales de referencia son escasos, particularmente en países en

desarrollo. Poner a la disposición de todos algunos manuales para maestros o libros que sean fáciles de leer en el área podría ser una manera de apoyar iniciativas individuales, así como de reforzar algunas de las otras opciones presentadas en este trabajo.

## Bibliografía

- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E. & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: a comprehensive program for the development of prosocial character. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, Volume 3: Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associated.
- Bergling, K. (1985). Moral Development. En T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 8. Oxford: Pergamon Press.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral development. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cummings, W.K., Gopinathan, S., & Tomoda, Y. (Eds.)(1988). *The Revival of Values Education in Asia and the West*. Oxford: Pergamon Press.
- Davis, R. (1980). *Issues and Problems in the Planning of Education in Developing Countries*. Cambridge: Center for Studies in Education and Development, Harvard University.
- Dewey, J. (1964). *Experience and Education*. Nueva York: Collier.
- Edwards, C. (1975). Societal complexity and moral development: a Kenyan study. *Ethos*, 3, 505-527.
- Ellenwood, S. & Ryan, K. (1991). Literatura and morality: an experimental curriculum. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development, Volume 3: Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associated.
- Eyre, L. & Eyre, R. (1984). *Teaching Children Responsibility*. Nueva York: Ballantine Books.
- Fraenkel, J.R. (1977). *How to Teach About Values: An Analytic Approach*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Freiberg, J.A. (1986). Experiential moral learning. En G. L. Sapp (ed.), *Handbook of Moral Development*, Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, CA: McCutchan.

Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). Students' judgment of responsibility and the moral atmosphere of high schools: a comparative study. En W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Nueva York: Wiley and Sons.

Holstein, C.B. (1972). The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. En R. Smart & M. Smart (Eds.), *Readings in Child Development and Relationships*. Nueva York: The Macmillan Co.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1985). The Just Community approach to moral education, in theory and in practice. En M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application*. Hillside, NJ: Erlbaum Associates.

Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. En W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. Nueva York: Wiley and Sons.

Maccoby, E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

Maqsud, M. (1980). Transition from objective to subjective responsibility in Nigerian adolescents. *Adolescence*, 15(58), 341-353.

Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51, 1030-1039.

Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child*. Nueva York: Free Press.

Reimer, J.; Paolitto, D. & Hersh, R. (1989). *Promoting Moral Growth: from Piaget to Kohlberg*. Prospect Height, IL: Waveland Press.

Rojas, C. & Castillo, Z. (1988). *Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Instituto Ser.

Ryan, K. (1985). Moral and Values Education. En T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 8. Oxford: Pergamon Press.

Sapp, G. (Ed.) (1986). *Handbook of Moral Development*. Birmingham, AL: Religious Education Press.

Schiefelbein, E. (1991). *In Search of the School of the XXI Century. Is the Colombian Escuela Nueva the Right Path Finder?* Santiago, Chile: UNESCO/Unicef.

Schulman, M. & Mekler, E. (1985). *Bringing Up a Moral Child*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.

Taylor, K. (1990) Human rights education: a practical approach. Presentación en la Conferencia Anual de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada. Los Angeles, CA.

Vare, J. W. (1986). Moral education in a democratic society: a confluent, eclectic approach. En G. L. Sapp (ed.), *Handbook of Moral Development*, Birmingham, AL: Religious Education Press.

Villegas-Reimers, E. (1990). Reforming Moral Education: Implications of Research on Responsibility. Presentación en la Conferencia Anual de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada. Los Angeles, CA.

**Apéndice**  
**Otros Modelos de Educación Moral**

## Modelos Basados en el Enfoque Cognoscitivo

### La Clarificación de Valores

El supuesto principal del modelo de Clarificación de Valores es que todos los valores son relativos y, por lo tanto, ninguno debería inculcarse (tal como sucede en el modelo de Adoctrinamiento que se analiza en la próxima sección). El papel del maestro, por lo tanto, es aceptar cualquier valor que los alumnos tengan y clarificar su significado para, de esta manera, dar a los niños y adolescentes la posibilidad de escoger si éste es un valor que ellos quieren tener o no (Kohlberg, 1981). Por lo tanto, la escuela juega un papel neutro ya que no aboga por ningún valor en particular.

*En el modelo de Clarificación de Valores, el papel del maestro es pasivo y neutro... la preocupación más importante de los maestros es dar la oportunidad a los alumnos de identificar sus propios valores personales a través de ejercicios que requieren el uso del proceso de valoración (Kohlberg, 1981, pág. 190).*

La clarificación de valores se hace a través de una serie de juegos y ejercicios en el aula. Dependiendo de la edad de los niños, estas actividades difieren en el tiempo necesario para su ejecución, su complejidad y su contenido (Ryan, 1985). Estos ejercicios pueden incluir discusiones de situaciones éticas, conversaciones sobre situaciones que los alumnos han enfrentado en la casa o en la escuela, o discusiones de lecturas hechas en el aula. Todos estos diálogos son abiertos y los valores presentados y discutidos no se juzgan de ninguna manera.

En la mayoría de las escuelas donde se ha aplicado este modelo (fue popular hacia finales de los años sesenta y comienzos de los setenta en muchas escuelas de los Estados Unidos), ha habido dos formas de presentación. En la forma más común, el maestro facilita la discusión, nunca adopta una posición sobre el conflicto y simplemente ayuda a los alumnos a clarificar sus propios valores (por ejemplo, haciendo comentarios como "¿lo que tú quieres decir es que para ti es importante la honestidad?"). En la segunda forma, el maestro sí adopta una posición en la discusión, pero sólo hacia el final del ejercicio, una vez que todos los alumnos han tenido la oportunidad de expresar su propio punto de vista en una situación que es segura y donde no hay críticas de ningún tipo.

El modelo de la Clarificación de Valores ha sido criticado por muchos autores en el área. Varias son las razones para ello; por ejemplo, el modelo sugiere que todos los valores son igualmente buenos y que, por lo tanto, todos deberían ser aceptados por igual; esto podría llevar a cierta forma de anomia y a la promoción de la relatividad de valores. Además, al pedir a los alumnos que "descubran" sus propios valores, la creencia de que los maestros, los padres y otros tienen la responsabilidad y el deber de pasar sus valores a las generaciones más jóvenes no tiene ningún sentido.

## El Adoctrinamiento

Este segundo modelo es difícil de definir porque recibe diferentes nombres dependiendo del punto de vista de la persona que evalúa el modelo. En los países o sistemas educativos en los que se aplica este modelo, se presenta de ordinario como educación cívica; sin embargo, debido a las características del programa, los observadores en sociedades democráticas lo llaman "Adoctrinamiento."

El Adoctrinamiento ocurre cuando la educación moral la utiliza generalmente un gobierno específico o un grupo poderoso (políticamente dominante) como instrumento para transmitir sus propios valores a otros miembros de la sociedad y defienden este proceso con base en la idea de que, según ellos, éstos son los valores de dicha sociedad. Uno de los problemas de un sistema educativo basado en el Adoctrinamiento es que estos "valores morales" no se fundamentan necesariamente en principios generales de derechos humanos y justicia, sino que generalmente son los valores que guían una perspectiva política específica impuesta a ciertos grupos de la sociedad para dominarlos.

Por ejemplo, la educación moral que existía en el antiguo modelo soviético de educación es, según la opinión general de los expertos en el área, una forma de Adoctrinamiento; de la misma manera, la educación moral que actualmente existe en la República Popular China se identifica también como Adoctrinamiento por parte de los expertos, ya que subraya la "creación" de un ciudadano que crea, respeta y defiende ante todo las enseñanzas del Partido Comunista, independientemente de si esas enseñanzas están de acuerdo con valores humanos universales o no.

Tradicionalmente, este tipo de educación moral no se ha utilizado explícitamente en sociedades democráticas, aunque muchos observadores (especialmente aquéllos que adoptan una posición favorable hacia el modelo de Clarificación de Valores) consideran que toda forma de educación donde se "imponen" algunos valores a otras personas debería considerarse una forma de Adoctrinamiento, incluso cuando estos valores siguen las normas universales de los derechos humanos.

Debido a que el Adoctrinamiento, como forma de educación moral, es una parte muy importante de lo que hace sobrevivir a un régimen totalitario y a que muchas personas asocian la educación moral y de valores con la imposición de ciertos valores escogidos por las elites dominantes en grupos pequeños y con poco poder en la sociedad, muchos a cargo de la toma de decisiones en sociedades democráticas niegan la necesidad de incluir un programa de educación moral en las escuelas pues temen que surjan controversias sobre qué valores se están enseñando, y un debate sobre quién tiene derecho a escoger esos valores.

## Las Discusiones de Dilemas Morales

Este estilo de educación moral comenzó en los años setenta bajo la dirección de Moshe Blatt. Con base en la teoría de Kohlberg sobre desarrollo moral y en el supuesto de que, al crear algún tipo de conflicto cognoscitivo, los alumnos se ven en la necesidad de razonar en un nivel o estadio más avanzado de desarrollo, Blatt (Blatt & Kohlberg, 1975) inició "las Discusiones de los Dilemas Morales" en el aula con el objeto de crear ese tipo de conflicto y así ofrecer las condiciones necesarias para un avance en el desarrollo moral de los alumnos.

*La manera de estimular el avance hacia estadios más altos en los alumnos es presentarles dilemas hipotéticos o reales de tal manera que haya desacuerdos y falta de certeza acerca de lo que es correcto. El papel primario del maestro es presentar dichos dilemas y hacer preguntas al estilo socrático que promuevan razonamiento en los alumnos y que les obligue a escuchar las razones presentadas por los demás... Al contrario del modelo de la Clarificación de Valores, los supuestos de estas discusiones no son relativos sino que se fundamentan en metas y principios universales. De esta manera se le exige al alumno que presente sus ideas basándose en el supuesto de que algunas de sus razones son más adecuadas que otras (Kohlberg, 1981, págs. 27-28).*

*Este enfoque es distinto del de Adoctrinamiento porque trata de dirigir el pensamiento del alumno en una dirección que es natural para él, en vez de llevar al alumno en la dirección de los supuestos morales del maestro. De esta manera, este modelo evita los sermones y las presentaciones didácticas relacionadas con la autoridad del maestro (Kohlberg, 1981, pág. 28).*

Este modelo logró promover un desarrollo rápido de estadio a estadio en el área moral, pero su aplicación no fue fácil: se necesita entrenar a los maestros en la teoría de Kohlberg y en técnicas específicas de cómo facilitar discusiones de los dilemas morales. Además, los maestros expresaron preocupación sobre el hecho de que los dilemas hipotéticos morales eran muy diferentes de los que los alumnos enfrentaban en su vida diaria y que, por lo tanto, los alumnos no se sentían motivados para aplicar su conocimiento a sus acciones (Reimer, Paolitto & Hersh, 1989). Como resultado de estas críticas, Kohlberg diseñó e implantó el modelo de Comunidad Justa, en el cual se discuten dilemas morales de la vida real en una atmósfera basada en los principios de gobierno democrático.

## El Análisis de Valores

Este modelo se parece al de las Discusiones de Dilemas Morales. Su fin específico es enseñar a las personas a analizar los valores de las posiciones que adoptan en un conflicto específico y cómo, después de hacer esa evaluación, pueden llegar a una mejor conclusión. Para ello, se enseña a los alumnos aptitudes de pensamiento ético y de resolución de problemas, y metodologías científicas (Ryan, 1985).

Este modelo de Análisis de Valores propuesto por Jack Fraenkel (1977) contiene los siguientes pasos: a) identificar el dilema, b) identificar las alternativas, c) predecir las consecuencias de cada alternativa, d) clasificar las consecuencias a corto y a largo plazos, e) recoger pruebas de las consecuencias de cada alternativa, f) evaluar cuán correcta es cada consecuencia de acuerdo con ciertos criterios basados en derechos humanos universales y en la valoración de la dignidad humana, y g) decidir sobre una estrategia para la acción.

El análisis de valores no se ha puesto en práctica en muchos lugares. Sin embargo, se ha presentado como un instrumento muy importante en la educación de ciudadanos democráticos que necesitan aprender a enfrentar situaciones éticas con un cierto grado de conocimiento.

### **El Programa de Filosofía para los Niños**

El Programa de Filosofía para los Niños de Lipman es uno de los nuevos programas de educación moral. La meta del programa es que los niños se conviertan en filósofos "en vez de solamente ser individuos educados moralmente" (Freiberg, 1986, pág. 188). El modelo se basa en la idea de exponer a los niños a muchas novelas filosóficas; en ellas, los personajes presentan temas fundamentales de ética, metafísica, lógica, epistemología y estética (Freiberg, 1986).

*En términos simples, Lipman y sus colegas creen que, al familiarizar a los niños con temas y preguntas filosóficas importantes, habrá una mayor probabilidad de que estén mejor preparados para enfrentar este tipo de problemas en la vida diaria... Esto no es distinto al punto que Kohlberg presenta de que el razonamiento es el aspecto singular que más se correlaciona con el comportamiento moral (Freiberg, 1986, pág. 189).*

Este modelo requiere que el maestro se responsabilice de facilitar diálogos productivos, críticos y filosóficos. El modelo de Filosofía para Niños, de acuerdo con Freiberg, es más popular entre los filósofos profesionales. Sin embargo, se utiliza frecuentemente con niños en las aulas de los Estados Unidos (a pesar de que los maestros no están conscientes de que éste sea un modelo de educación moral) ya que, a diario, la lectura y conversación en grupo ocurren bajo la dirección del maestro. Aunque este modelo no es muy diferente de la discusión de dilemas morales propuesta por Blatt y Kohlberg, y que se analizó anteriormente, éste ha sido diseñado específicamente para niños pequeños, y la discusión de las lecturas no requiere el conocimiento de la teoría de Kohlberg sobre desarrollo moral.

### **La Educación sobre Derechos Humanos**

La Fundación Canadiense de Derechos Humanos ha trabajado muy activamente en la implantación de un programa sobre educación de los derechos humanos en muchas escuelas canadienses. El modelo se ha aplicado de diferente forma. En algunos casos, un cierto

número de horas en el programa escolar se ha dedicado exclusivamente a la enseñanza y análisis de temas relacionados con los valores humanos. En otras escuelas, sin embargo, el modelo se ha aplicado de forma muy parecida al modelo de la "Comunidad Justa," en el sentido de que todos los miembros de la escuela participan activamente, y los alumnos sirven en comités que planifican y realizan actividades para fomentar una actitud favorable hacia la escuela (Taylor, 1990). La participación no es tan total como en la Comunidad Justa, pero sigue los mismos principios de participación activa y democrática, con énfasis especial en los derechos humanos.

### **La Educación Moral basada en Principios de Desarrollo Psicológico**

Reimer, Paolitto y Hersh (1989) presentan un modelo basado en principios generales de educación moral y de educación para el desarrollo. Este modelo incluye muchos de los principios de la teoría de Kohlberg y otras teorías sobre desarrollo humano, y se ha aplicado con éxito en un gran número de escuelas, muchas de las cuales fueron Comunidades Justas.

El modelo incluye los siguientes elementos (muchos de los cuales se derivan del modelo de Blatt sobre discusiones de Dilemas Morales y de la teoría de Kohlberg):

- Entender la naturaleza del conflicto moral desde la perspectiva de la psicología del desarrollo.
- Entender los elementos que promueven el crecimiento moral.
- Tomar conciencia sobre los temas morales.
- Desarrollar estrategias de interrogación.
- Crear una atmósfera en el aula que facilite el diálogo.
- Anticipar dificultades en la realización de las actividades.
- Como maestro, tener experiencia de un conflicto personal cognoscitivo.

Además, Reimer, Paolitto y Hersh (1989) sugieren los siguientes pasos para elaborar un currículo sobre desarrollo moral basado en la psicología del desarrollo:

- Explicar las razones por las que este currículo es importante.
- Identificar los temas morales presentes en el currículo.
- Relacionar estos temas morales con la vida de los alumnos.
- Utilizar materiales que promuevan la asunción del papel y la perspectiva del otro.
- Exponer a los alumnos a estructuras de razonamiento más avanzadas y adecuadas (tienen que ser solamente un poco más avanzadas que las de los propios alumnos, o de otra manera no entenderán).
- Invitar y alentar a los alumnos a que ayuden a diseñar el currículo.
- Trabajar y colaborar con otros colegas.
- Realizar una prueba piloto de los materiales a utilizar.

- Examinar otros materiales (no sólo los presentados en los libros de texto).
- Facilitar experiencias en las cuales los alumnos puedan actuar basados en su propio razonamiento.

La mayoría de las escuelas en los Estados Unidos (y algunas en Europa) que siguen un enfoque educativo basado en principios de desarrollo psicológico han utilizado este modelo u otros muy similares en el desarrollo y aplicación de su currículo. De acuerdo con la literatura, su ejecución ha tenido éxito y ha sido eficaz.

### **El Uso de la Literatura para Promover el Desarrollo Moral**

Se han empleado con éxito diferentes piezas literarias e historietas para promover el desarrollo y razonamiento moral en los alumnos de todos los niveles del sistema formal de educación. Generalmente en este tipo de programas, el aprendizaje a través de narraciones se compara con el aprendizaje del razonamiento lógico-deductivo (Ellenword & Ryan, 1991). Los propios alumnos leen o el maestro les lee diferentes piezas literarias y, luego, dialogan sobre situaciones morales presentadas en la historia leída. Como se puede ver, este enfoque es muy parecido a las Discusiones de Dilemas Morales.

## **Modelos basados en el Enfoque Conductista de la Moralidad**

### **Un Modelo Conductista**

Un número muy pequeño de estudios se han concentrado en el proceso de educación moral como un programa de estímulos y respuestas, en el cual se premia o castiga a una persona de acuerdo con lo que se espera de ella en una situación específica. Este enfoque trata los problemas morales como problemas de comportamiento, y deja de lado la adquisición y desarrollo de aptitudes de toma de decisiones y resolución de problemas, el desarrollo de un sentido de compromiso y de un entendimiento profundo de los principios y derechos humanos.

Este tipo de programa existe en muy pocas escuelas de forma explícita, pero sus principios generalmente guían a la mayoría de los maestros en relación con la disciplina; por lo tanto, existe de una forma implícita en muchas escuelas. Especialmente en el nivel preescolar, este modelo se aplica para desarrollar aptitudes sociales y comportamientos pro sociales en niños de muy corta edad para poder participar en debates que requieran razonamiento moral o juicios morales. Hay también muchos libros escritos para padres que ofrecen sugerencias tomando como base estos principios generales (por ejemplo, Eyre & Eyre, 1984; Schulman & Mekler, 1985).

## El Currículo Escondido

Para muchos educadores, el desarrollo moral y la educación moral ocurren naturalmente a diario en las interacciones que los individuos tienen, tanto en la escuela como fuera de ella. El proceso de educar a un individuo moral se considera como parte del proceso general de socialización y, por lo tanto, no se planifica, discute o evalúa; por ello, recibe el nombre de Currículo Escondido. Esta perspectiva ha sido utilizada muchas veces por educadores como una excusa para evitar diseñar o ejecutar programas explícitos de educación moral. Y por ello, han sido objeto de fuertes críticas por parte de expertos en el área de la educación moral:

*Una excusa [o solución falsa al problema de la relatividad en educación moral] es identificar la educación moral como socialización. Los sociólogos han dicho en varias oportunidades que el proceso de educación moral en relación con el manejo del aula y del mantenimiento de la escuela como un sistema social forma parte de un currículo escondido; que éste presta servicios escondidos al ayudar a los niños a adaptarse a la sociedad... en la práctica, esto significa que llamamos socialización, por ejemplo, al que un maestro grite a los alumnos porque se les olvidó poner los libros en su lugar. Sin embargo, darle el nombre de socialización no legitima este proceso como educación que es válida, ni tampoco elimina el nombre de Adoctrinamiento que se le ha dado. Básicamente, ese argumento de los sociólogos implica que respetar a la autoridad social es un bien moral en sí mismo. Dicho en otras palabras, la noción de que es válido para el maestro tener un currículo escondido en el cual no se ha reflexionado se basa en la premisa de que el maestro es un agente del Estado, la iglesia y el sistema social, en vez de considerarlo como un agente moral libre que trabaja con niños que son también agentes morales libres (Kohlberg, 1981, págs. 7-8).*

Desafortunadamente, éste es el modelo que se usa más comúnmente en el mundo hoy en día. Pero, a medida que los campos de la educación moral y el desarrollo moral crecen, los educadores se están dando cuenta de que no tiene sentido dejar al azar la enseñanza de los valores y actitudes morales; un currículo de educación moral debe diseñarse y ejecutarse cuidadosamente y, además, debe ser explícito y no escondido.

## Educación del Carácter

La Educación del Carácter se concentra en la idea de desarrollar algunas características específicas de la personalidad que son consideradas buenas por la mayoría y, por lo tanto, no pone ningún énfasis en el desarrollo del pensamiento o razonamiento crítico, ni tampoco en el proceso de toma de decisiones morales, ni de juicios morales.

Según Kohlberg (1981),

*Este enfoque de la educación moral fue común en las escuelas públicas [de los Estados Unidos] en los años veinte y treinta... Quienes diseñaron este enfoque definieron el carácter como la suma total de características de la personalidad que están sujetas a las sanciones morales de la sociedad (pág. 9)*

Kohlberg (1981) criticó muy fuertemente este modelo diciendo que la selección de ciertas características de la personalidad como "buenas" era una manera de mirar a la moralidad como una "bolsa de virtudes" y "una dificultad de esta percepción del carácter moral es que cada persona tiene su propia bolsa" (pág. 9) y, por lo tanto, se tiene que ser muy relativo.

### **Enseñar a los Niños a ser Responsables**

El modelo de Enseñar a los Niños a ser Responsables se diseñó para que lo utilizaran los padres (y no los maestros). De acuerdo con este modelo, los niños aprenden a ser responsables siguiendo una secuencia específica.

*Los niños aprenden primero a ser responsables con sus padres (obediencia); después, a ser responsables con la sociedad en relación con quiénes son y con lo que hacen (moralidad); después, a ser responsables consigo mismos (disciplina); y, finalmente, a ser responsables de los demás y frente a ellos (servicio)... Rara vez da resultado tratar de enseñar a alguien a ser responsable fuera de secuencia. Es difícil para un niño sentirse responsable frente a la sociedad si no ha aprendido antes a ser responsable con sus padres (Eyre & Eyre, 1984, págs. 5-6).*

Este modelo fue presentado en un libro escrito especialmente para padres y que describe paso a paso lo que deben hacer. En algunas oportunidades se ha sugerido la idea de que podría utilizarse el mismo modelo en el aula; pero, de acuerdo con la literatura, esto aún no se ha puesto en práctica.

### **El Programa del Desarrollo del Niño**

Este proyecto se creó con el propósito de diseñar algún tipo de estrategias de intervención que fortalecieran el desarrollo moral y social de los niños al cambiar la estructura del aula, y el ambiente del hogar y la escuela, sistemáticamente (Battistich et al., 1991). De acuerdo con este modelo, hay cinco procesos que ocurren en el aula que se refuerzan con actividades en la escuela y en el hogar; éstos son: el aprendizaje cooperativo, la disciplina, las actividades de ayuda, el énfasis en valores pro sociales y la promoción del entendimiento social.

En las escuelas en las que se ha aplicado este modelo se ha encontrado un crecimiento en la frecuencia y el tipo de comportamiento pro social (moral) de los niños (inclusive en niños tan pequeños como son los alumnos del primer grado), así como en la frecuencia del uso de

estrategias de resolución de conflictos y del compromiso que los niños muestran hacia los valores democráticos en el aula.

### **Modelos basados en la visión de la moralidad como parte de la religión**

A pesar de los esfuerzos que los expertos en el área de la psicología del desarrollo moral han hecho para diferenciar al desarrollo moral del desarrollo religioso, muchas escuelas en el mundo han llevado a cabo programas de educación moral y de valores como parte de sus programas de educación religiosa.

La explicación que frecuentemente se da sobre por qué la religión y la moralidad deben considerarse como dos procesos estrechamente relacionados es que, según algunos autores, cualquier principio o valor moral tiene sus orígenes en principios generales o mandamientos divinos presentados en los Libros Religiosos (Sapp, 1986). También se dice, a menudo, que la educación religiosa y la educación moral son la misma cosa.

Sin embargo, dado que las áreas de desarrollo moral y educación moral aparecieron en las ciencias sociales independientemente del estudio de la religión (por ejemplo, Kohlberg, 1984; Gilligan, 1982), recientemente muchos han reconocido que la educación religiosa es un modelo más (entre muchos otros) de educación moral (Sapp, 1986); pero no el único existente. Y con los años, la mayoría de los expertos en el área han subrayado una diferenciación de la educación religiosa y la educación moral. Kohlberg (1981) fue uno de los líderes en este movimiento.

*Al resumir resultados de investigaciones que indican la influencia limitada de la educación religiosa en el desarrollo moral, no estoy tratando de decir que la educación religiosa no desempeña un papel en el desarrollo moral. Lo que estoy diciendo es que la educación religiosa no tiene un papel específicamente importante o único en el desarrollo moral, contrario al papel que sí desempeñan las escuelas públicas y la familia en este área. El propósito primario de la educación religiosa en nuestra sociedad no es desarrollar el carácter moral, sino infundir creencias y sentimientos religiosos (Kohlberg, 1981, pág. 304).*

Cuando la educación religiosa se utiliza como modelo de educación moral, el currículo lo determina un grupo concreto de creencias y valores relativos a la religión específica que se enseña en ese sistema. Este tipo de educación moral es típico de escuelas religiosas en todo el mundo, y también de escuelas públicas en países donde las instituciones religiosas y el Estado no están separados (por ejemplo, en muchas naciones musulmanas como Pakistán e Irán). En estos casos, la educación moral de los niños se ha dejado en manos de los líderes e instituciones religiosas. Sin embargo, surge un problema cuando hay desacuerdo acerca de qué creencias religiosas deberían enseñarse (asumiendo que hay varias tradiciones religiosas

que coexisten en esa sociedad), o sobre cómo interpretar algunas de las escrituras de los Libros Religiosos, inclusive en sociedades donde hay una población religiosa homogénea.

El hecho de que la moralidad y la religión han estado asociadas en las mentes de muchas personas por muchos años ha servido como argumento contra la creación de programas de educación moral que no sean de índole religiosa en algunas sociedades y escuelas. Muchos educadores, órganos de decisión y gobiernos, que desean mantener las controversias sobre la educación religiosa, sus contenidos y metas fuera del aula, han evitado dichos programas.

## **Modelos basados en una visión interdisciplinaria de la moralidad**

### **La Educación Moral Confluyente**

La Educación Moral Confluyente es un enfoque multidisciplinario de educación moral que incluye tres dimensiones:

- Aplicaciones curriculares (por ejemplo, orientación de grupo, modificaciones de comportamiento perturbador, análisis de eventos actuales, etc.);
- El comportamiento de alumnos y maestros (por ejemplo, toma de decisiones, pensamiento imparcial, asunción de papeles, formación de relaciones, aceptación de opiniones, sinceridad, etc.); y
- Estrategias de instrucción que incluyen diferentes modelos de diálogo (discusiones socráticas en grupo, técnicas de clarificación de valores, etc.); modelos de acción (asunción de papeles, simulaciones y juegos, actuaciones dramáticas y creativas, etc.); y técnicas de investigación en el aula (modelo de jurisprudencia, investigación de grupo, modelo de reuniones en el aula).

La meta de la Educación Moral Confluyente es el desarrollo de la autonomía moral y depende del logro simultáneo de metas cognoscitivas y afectivas en el aula. Además, los maestros deben servir de modelo de comportamientos cognoscitivos y afectivos apropiados para que ocurra la forma más eficiente y eficaz de educación moral (Vare, 1986, pág. 216).

De acuerdo con las investigaciones, no hay pruebas de que este modelo se haya aplicado. Como puede verse, las estrategias sugeridas en este modelo son realmente una mezcla de muchos modelos analizados anteriormente que tienen su origen en diferentes enfoques; éste se ha considerado como un modelo teórico de educación moral, más que como un modelo práctico, debido a su falta de aplicación.

## El modelo de John Dewey

A pesar de que el modelo de Dewey nunca se aplicó como tal, la mayoría de sus principios fueron incorporados en el modelo de Kohlberg de la Comunidad Justa y en otros modelos analizados anteriormente.

*La propuesta de John Dewey sobre educación moral difiere de otros modelos populares que existen hoy en día. De hecho, él diría que tener una "unidad" o "curso" o "una hora en el programa" para educación moral es una estrategia equivocada... los valores aparecen y están determinados por intereses sociales comunes que existen en las relaciones humanas. La educación moral tiene que estar encaminada a familiarizar a los alumnos con estas relaciones. Los alumnos han de tener la oportunidad de crear este tipo de interacciones en el aula de clase en cualquier momento. Los problemas y dilemas que aparezcan en consideraciones sociales normales son el punto de partida de la educación moral en la escuela (Freiberg, 1986, pág. 190).*

Han de considerarse dos elementos del modelo de Dewey. Primero, de acuerdo con este modelo, los arreglos físicos, sociales y psicológicos del aula deben existir de tal manera que permitan la interacción social. La segunda condición es que "cuando aparece un problema real, hay que invitar y alertar a los alumnos a enfrentarlo, a trabajar en él y a solucionarlo empleando el método científico" (Freiberg, 1986, pág. 191).

### Aprendizaje Moral por la Experiencia

El propósito del Aprendizaje Moral por la Experiencia consiste en colocar a los alumnos en situaciones en las que tengan la oportunidad de vivir un conflicto moral y que pasen por el proceso de buscarle una solución. Es diferente a las dramatizaciones, simulaciones y otros ejercicios parecidos ya que su propósito es

*... establecer situaciones reales en las que las personas participen en el ejercicio, hasta el punto en que ellas sean parte de la experiencia y no puedan, por lo tanto, salir de la situación. En otras palabras, los participantes no "actúan" en la situación sino que son parte de ella (Freiberg, 1986, pág. 191).*

Según las personas que proponen este modelo, el Aprendizaje Moral Mediante la Experiencia puede proporcionar un nexo entre el razonamiento y la acción moral (los modelos cognoscitivos han sido ampliamente criticados por carecer de este nexo), ya que los alumnos están teniendo una experiencia genuina y no vicaria del conflicto moral. "El Aprendizaje Moral Mediante la Experiencia trata de reproducir en el aula el tipo de contexto en el cual se toman las decisiones morales y, luego, se ponen en práctica" (Freiberg, 1986, pág. 192). Según la literatura, no hay pruebas de que este modelo se haya aplicado como tal.

### **Eleonora Villegas de Reimers**

Eleonora Villegas de Reimers es Profesora Asistente en Wheelock College, en Boston, Massachusetts, donde dicta cursos de pregrado y postgrado sobre desarrollo y educación moral, desarrollo del niño, desarrollo cognoscitivo y psicología evolutiva. Cursó su Doctorado en Educación y Desarrollo Moral en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard. Antes de venir a los Estados Unidos, la Dra. Villegas de Reimers fue profesora de Educación Moral y Cívica en Venezuela. También ha trabajado como asesora en educación de maestros y elaboración del currículo para el Banco Mundial y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Sus intereses de investigación son, entre otros, la identificación de intervenciones en el área de la educación de maestros y la elaboración del currículo en materia de educación moral y de valores, así como de educación para la democracia.

This report is a publication of  
the Education and Human Resources Technical Services Project  
conducted by the Academy for Educational Development

for the U.S. Agency for International Development  
Bureau for Latin America and the Caribbean  
Office of Development Resources  
Education and Human Resources Division  
Contract No. LAC-0032-C-00-9036-00



Reproduced on Recycled Paper