INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos distintivos de la formación cívica y ética que la escuela debe propiciar en la actualidad es el énfasis en el componente moral. La preocupación por la educación moral ha sido una constante de la educación pública en México y en el curriculum de la educación secundaria tiene reservado un espacio específico: la asignatura Formación Cívica y Ética. Por ello, el reconocimiento de las necesidades para convivir y desarrollarse en una sociedad plural así como de los procesos que cada sujeto desarrolla para apropiarse de ciertos valores representa un ámbito de reflexión fundamental para el futuro docente de esta asignatura.

Si bien la formación cívica y ética tiene lugar en los diversos contextos en que los estudiantes participan y es un proceso que se origina en los vínculos afectivos y sociales de los primeros años de vida, a la escuela corresponde una tarea específica. Su responsabilidad se vincula con la promoción de saberes básicos para la integración de los individuos a la sociedad a que pertenecen y al desarrollo de actitudes de participación responsable en su mejoramiento.

El conocimiento de las características del desarrollo moral de los adolescentes constituye un punto de referencia fundamental para el trabajo que deberá desempeñar el docente de Formación Cívica y Ética. Una asignatura que busca contribuir al desarrollo de los adolescentes como personas capaces de actuar libremente y con responsabilidad no puede prescindir de la reflexión sobre los valores y los procesos de desarrollo moral que se ven involucrados en su adquisición.

Por otra parte, las posibilidades para promover la reflexión ética en el contexto de la escuela secundaria plantean la necesidad de analizar los modelos y las estrategias de educación moral que se han generado, a fin de desarrollar criterios para la aplicación de aquellos que responden a las características que la asignatura Formación cívica y ética presenta en la actualidad.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El presente curso está organizado en tres bloques temáticos, en ellos se presentan los temas, las bibliografías básica y complementaria, así como las actividades sugeridas para el desarrollo del curso. Las actividades están diseñadas para revisar, de manera progresiva, las nociones, conceptos y procesos que fundamentan la explicación del desarrollo moral.

El bloque I, "La educación moral", aborda una discusión inicial sobre los valores, la ética y la moral. Las relaciones entre estos conceptos buscan introducir a los estudiantes en los debates y las posturas que han estado presentes en el terreno de la educación moral. De este modo, se espera que analicen las implicaciones del universalismo y el relativismo en la formación moral y las vías a través de las cuales se han generado alternativas para superar dicha tensión.

En el bloque II, "Desarrollo moral de los adolescentes", se inicia el estudio concreto del desarrollo moral a través del análisis de las aportaciones de Piaget, Kohlberg, Turiel y Gilligan a este campo, así como la identificación de los conceptos y nociones que sustentan esta perspectiva. Con ello, se pretende que los alumnos y alumnas normalistas comprendan que el fundamento de la formación cívica y ética en la escuela secundaria se encuentra directamente vinculado a la comprensión de los procesos generales de desarrollo moral que tienen lugar en la etapa de la adolescencia.

Con base en los fundamentos de la perspectiva del desarrollo moral, en el bloque III, "Estrategias y técnicas para el desarrollo del razonamiento moral", se profundiza en el análisis de las diversas técnicas que favorecen el desarrollo de las capacidades relacionadas con la dimensión moral de las personas. Se pretende propiciar en los y las normalistas la exploración de las posibilidades de trabajo que se tienen al enfrentar en el aula situaciones educativas relacionadas con la formación de una personalidad moral autónoma y justa.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES

Los contenidos de este curso combinan elementos de carácter filosófico, aspectos relacionados con el desarrollo moral en los adolescentes y elementos orientados a la práctica educativa. Por ello, los documentos y las actividades que se proponen buscan orientar la reflexión sobre los fundamentos de la educación moral y las estrategias de trabajo con los adolescentes en el contexto de la escuela secundaria.

De este modo, los estudiantes desarrollarán una serie de análisis que tengan como referencia al desarrollo moral que la asignatura Formación Cívica y Ética requiere impulsar como uno de sus propósitos fundamentales. Los temas y problemas que se han incluido para dar lugar a dicho análisis buscan, por una parte, desarrollar la capacidad para resolver problemas que la formación en este ámbito puede plantear y, por otra, reconocer las características que la enseñanza debe adquirir.

A fin de alcanzar los propósitos del presente curso y contribuir al desarrollo del perfil de egreso, es imprescindible que las formas de enseñanza y el ambiente de trabajo durante el curso sean congruentes con las finalidades de la formación cívica y ética. De este modo, las oportunidades para que los estudiantes exploren, planteen dudas y pongan a prueba sus razonamientos redundarán en el tipo de prácticas que como docentes diseñen para favorecer el aprendizaje en los adolescentes. Por lo anterior, los ejercicios de aplicación con el programa de la asignatura son una constante que permite superar el tratamiento abstracto de las temáticas o su desvinculación de la práctica escolar.

La consulta de otros materiales que se han generado sobre las estrategias para la educación moral enriquecerá las discusiones que tengan lugar en el grupo y ampliará el horizonte de recursos que los estudiantes podrán aplicar en su práctica profesional. Por otra parte, el análisis que se realice de las estrategias proporcionará elementos para discernir entre las propuestas que son congruentes con el enfoque de la formación cívica y ética de aquellas que lo contradicen.

Las actividades propuestas permiten dar lugar a una evaluación permanente, es decir, integrada a la enseñanza. Las producciones individuales y de grupo que se desarrollan a lo largo del curso también forman parte de los elementos que deben considerarse para la evaluación. De este modo, los estudiantes encontrarán en la evaluación una oportunidad para mejorar y enriquecer sus reflexiones, formas de enseñanza y perspectivas sobre su desempeño futuro. Por otra parte, la evaluación debe considerar la posibilidad de conocer, mediante la observación, las actitudes que los estudiantes desarrollan para participar en el trabajo colectivo, respetar los acuerdos establecidos y las opiniones distintas a las propias.

PROPÓSITOS GENERALES DEL CURSO

A través del estudio de los contenidos de este curso se pretende que los estudiantes normalistas:

1. Adquieran un panorama general sobre los fundamentos del desarrollo moral.
2. Identifiquen las principales explicaciones que se han generado sobre el desarrollo moral y que permiten una comprensión de los procesos que los adolescentes despliegan en este momento de su vida.
3. Identifiquen las estrategias y recursos para la formación moral que contribuyen a la formación cívica y ética.

BLOQUE I

LA EDUCACIÓN MORAL

PROPÓSITOS

Con el desarrollo de las actividades de este bloque, se pretende que los estudiantes normalistas:

- Distingan las diferencias de significado y ámbito de referencia de lo moral, la ética y el valor.
- Reflexionen en torno a los sentidos que puede adquirir el término educación moral.
- Establezcan relaciones entre el enfoque de la asignatura Formación Cívica y Ética y las diversas perspectivas de educación moral.

TEMAS

1. Significado de moral, ética y valores.
2. ¿Es posible educar moralmente? Perspectivas de la educación moral.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Frondizi, Risieri (1995), "¿Qué son los valores?", en *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, México, FCE (Breviarios, 135), pp. 11-23.
- Villoro, Luis (1997), "Primera aproximación al valor", en *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE/El Colegio Nacional (Sección de Obras de Filosofía), pp. 13-39.
- Cortina, Adela (1998), "Mapa físico de la ética" y "¿Qué es la educación moral?", en *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, México, Santillana (AulaXXI, 61), pp. 15-37 y 69-77.
- Buxarrais, María Rosa *et al.* (1997), "La educación moral en una escuela democrática", en *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 15-27.
- Cullen, Carlos A. (1996), "¿Qué quiere decir enseñar ética?", en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Reflexión y debate), pp. 31-36.
- Payá Sánchez, Montserrat (1997), "Modelos de educación en valores", en *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, Bilbao, Desclée De Brouwer (Aprender a ser), pp. 168-190.

ACTIVIDAD INTRODUCTORIA

Leer el caso que se presenta en el anexo del programa. En equipos, discutir en torno a los siguientes aspectos:

- ¿Qué valores se expresan en el comportamiento de los alumnos?
- ¿Qué criterios sería deseable, desde el punto de vista de los integrantes del equipo, que los adolescentes aplicaran en situaciones como la que se describe?
- ¿Cómo se adquieren los valores?
- ¿Es posible enseñar los valores?

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Redactar, de manera individual, un texto que responda a la pregunta ¿qué son los valores? En equipos, discutir las respuestas que se dieron e intentar la elaboración de una respuesta común. En plenaria, exponer a los demás equipos los puntos en los que se logró acuerdo y aquellos en los que prevalecieron discrepancias.
2. Leer los textos de Frondizi, "¿Qué son los valores", y de Villoro, "Primera aproximación al valor". En equipos, analizar:
   - Los valores como cualidades de objetos y situaciones.
   - La relación entre los valores, los objetos y el sujeto que valora.
   - La posibilidad de jerarquizar los valores.
   - Los vínculos entre los valores y las actitudes.
   - El papel de la intencionalidad del sujeto que valora.

   Con las conclusiones que se obtengan de este análisis, revisar las respuestas que se trabajaron en la actividad 1 y hacer las reformulaciones correspondientes.
3. Con base en el texto de Cortina, "Mapa físico de la ética":
   - Elaborar individualmente un esquema en el que se exprese el significado de los conceptos de ética y moral, según la autora.
   - Explicar en dicho esquema el papel que juegan los valores.
   - Leer nuevamente el caso que se ilustra en el anexo y señalar las diferencias de actuar moralmente y moralistamente.

4. Con base en los textos de Cullen, "¿Qué quiere decir enseñar ética?", de Cortina, "¿Qué es la educación moral?", y de Buxarrais, "La educación moral en una escuela democrática", discutir:
   - El significado que estos autores atribuyen a la educación moral.
   - Las diferencias entre indoctrinación y educación en la autonomía.
   - El debate entre el universalismo y el relativismo de los valores y de la forma ción moral.
   - Los elementos de la personalidad moral.
5. Formar equipos para discutir los diversos modelos de formación moral que presenta Payá. Analizar las principales diferencias que existen entre dichas concepciones. Pueden considerarse los siguientes aspectos para orientar la reflexión:
   - ¿Cómo se entienden en cada perspectiva lo moral y los valores?
   - ¿Cómo se da el aprendizaje de los valores?
   - ¿Cuál es la concepción de aprendizaje en la que se sustentan sus planteamientos?
   - ¿Cuál es el sentido de la educación moral?
   - ¿Qué características tendrían las experiencias educativas congruentes con cada uno de los planteamientos?

   En plenaria, elaborar un esquema en el que se incluyan las distintas concepciones de educación moral que se trabajaron en la actividad anterior.
6. Analizar, de manera individual, cómo se expresan los rasgos anteriores en el enfoque de la asignatura Formación Cívica y Ética.
   - Identificar la relación que existe entre esta asignatura y las posturas antes analizadas.
   - Comentar las relaciones que se identifiquen e intercambiar puntos de vista al respecto.
   - Señalar cuáles son las perspectivas de educación moral que fundamentan el enfoque de Formación Cívica y Ética.

BLOQUE II

DESARROLLO MORAL DE LOS ADOLESCENTES

PROPÓSITOS

Con el desarrollo de las actividades de este bloque se espera que los alumnos normalistas:

- Comprendan los planteamientos básicos de la perspectiva del desarrollo moral cognitivo y su expresión en algunos procesos formativos.

TEMAS

1. Perspectiva del desarrollo moral cognitivo: Piaget, Kohlberg, Turiel y Gilligan.
2. Aspectos clave del desarrollo moral: desarrollo del juicio moral, de la conciencia crítica, de la autonomía, de la perspectiva social y empática.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Puig, Josep María y Miquel Martínez (1998), "Teorías del desarrollo moral", en *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, pp. 49-127.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. De manera individual, leer el texto "Teorías del desarrollo moral", de Puig y Martínez; con base en su contenido, comentar en equipo los siguientes puntos:
   - ¿Cómo explica Piaget que las personas de distintas edades tienen distintas concepciones sobre la justicia, el bien y el mal, entre otros aspectos?
   - ¿Qué relación establece Piaget entre el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo moral?
   - ¿Por qué se dice que la teoría de Piaget es evolutiva y constructivista?
   - Según Piaget, el desarrollo moral parte de la heteronomía para llegar a la autonomía. Explicar estas nociones y el proceso que él vislumbra.

   Elaborar un texto individual en el que se organicen las ideas comentadas.
2. A partir de la lectura "Teorías del desarrollo moral", de Puig y Martínez, realizar un debate con el grupo respecto a:
   - ¿Qué retoma Kohlberg de Piaget?
   - ¿Cómo explica Kohlberg la relación entre lo cognoscitivo y el desarrollo moral?
   - ¿Qué es el juicio moral?
   - ¿Cómo aplica Kohlberg el paso de la heteronomía a la autonomía en el proceso evolutivo que implica pasar de un nivel de moral preconvencional a los niveles convencional y postconvencional?
   - En el siguiente cuadro señalar las principales características de los distintos estadios de desarrollo moral.

Nivel	***Características de los estadios que la integran***
Preconvencional	
Convencional	
Postconvencional	

   - Explicar las diferencias entre juicio moral y acción moral.
   - Explicar cómo entiende Kohlberg la autonomía moral.
   - ¿Qué es la perspectiva social y empática?
   - Cuál es la importancia de esta perspectiva para la construcción de la autonomía y el desarrollo del juicio moral.

   Elaborar un ensayo individual en el que se señalen las ideas manifestadas durante el debate y una opinión respecto de la utilidad de las aportaciones de Kohlberg en el campo educativo.
3. Con base en el mismo texto de Puig y Martínez, en equipo, realizar lo siguiente:
   - Explicar los argumentos de Turiel sobre la relación entre el desarrollo del conocimiento social y el desarrollo moral.
   - Señalar las categorías del pensamiento social que plantea Turiel y explicar la manera en que estas categorías influyen en el desarrollo moral de las personas.
   - Elaborar un esquema sobre las nociones de convención y moralidad planteadas por Turiel.
   - Analizar las explicaciones que Turiel aporta al respecto de: las distinciones en la conceptualización de los criterios de jucio y la interpretación de las reglas.

- Comparar con los estadios de desarrollo moral de Kohlberg y establecer el aporte de Turiel, en relación con el desarrollo de la perspectiva social y empática.

Elaborar un ensayo individual en el que se establezca la relación entre las ideas de Piaget, Kohlberg y Turiel respecto al desarrollo moral.

4. Formar parejas, de ser posible mixtas, leer el texto de Graciela Brunet y explicar lo siguiente:
   - ¿Cuáles son los principales planteamientos de Carol Gilligan?
   - ¿Por qué se hace necesario incorporar las diferencias entre las respuestas femeninas y masculinas a la teoría del desarrollo moral?
5. A partir de lo leído en los textos anteriores, elaborar en equipo un mapa conceptual en el que se indique el significado de los siguientes aspectos clave del desarrollo moral: juicio moral, conciencia crítica, autonomía, perspectiva social, empatía, así como la importancia de estos factores en el desarrollo moral de los adolescentes.
6. De manera individual, seleccionar una de las siguientes situaciones y, con base en las teorías estudiadas, analizar el comportamiento individual de los alumnos involucrados en cada caso:
   - ¿Cómo explicarían Piaget, Kohlberg y Turiel su comportamiento?
   - ¿Cuál es su concepción de bien o mal, de justicia, de cumplimiento de las reglas?
   - ¿Por qué los adolescentes de cada caso no asumen la responsabilidad en su actuación desde el primer momento?
   - ¿Qué opina de la manera como actuaron el prefecto y la maestra?
   - ¿Qué hubiera hecho usted?

   Caso 1

   Un grupo de alumnos se salen de la escuela para ir de paseo a un río. Descubren a uno de ellos y dice que iban al hospital a ver a un familiar enfermo. El prefecto interroga con insistencia al alumno porque le parece que está mintiendo, pero éste no cambia su versión. El prefecto decide verificar lo que dice el alumno y llama a la casa del alumno. Entonces, ante la posibilidad de verse descubierto, el alumno confiesa.

   Caso 2

   Se pierden doscientos pesos de la mochila de una alumna. La maestra de Formación Cívica y Ética se entera de la situación antes de entrar a clase. Para contribuir a solucionar el problema, se dirige a todo el grupo e invita a quien sustrajo este dinero a que lo deposite de manera anónima en su escritorio mientras el grupo sale a receso. Al volver, no se encuentra el dinero, por lo que la asesora solicita que se denuncie al culpable. A pesar de que varios saben quién robó el dinero, nadie lo denuncia, así que procede a revisar las mochilas de todo el grupo, no sin antes advertir que quien tenga el dinero será reportado a la dirección y le bajarán puntos en Formación Cívica y Ética. No encuentra el dinero. Entonces, plantea una solución que le parece correcta: cada alumno dará cuatro pesos para retribuir el dinero perdido. Además, a todos les bajará un punto. Ante esta amenaza, dos alumnos se acercan a denunciar al culpable, quien sólo entonces confiesa su acción.
7. Revisar la tabla sobre el desarrollo moral según Kohlberg, elaborada en la actividad 2, así como el aporte de Turiel al respecto. En grupo plantear otros casos en los que se vea involucrado el juicio moral de los adolescentes y que ilustren las explicaciones de ambos autores.
8. Comentar en equipo qué tipo de acciones podrían realizarse en la escuela secundaria para fortalecer el juicio moral de los adolescentes, su juicio crítico, su autonomía moral así como la perspectiva social y empática.

BLOQUE III

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

PROPÓSITOS

Con el desarrollo de las actividades de este bloque, se espera que los estudiantes normalistas:

- Analicen las posibilidades para el trabajo didáctico de la educación moral.
- Exploren el aporte de las técnicas de educación moral en la construcción de conocimientos habilidades y actitudes.

TEMAS

1. El razonamiento moral en relación con los valores de: justicia, libertad, responsabilidad, derechos humanos y democracia.
2. Las habilidades y procedimientos vinculados con el desarrollo del razonamiento moral.
3. El papel de las nociones en el desarrollo del razonamiento moral.

BIBLIOGRAFÍA BÁSIACA

- Kohlberg, Lawrence, F. C. Power y A. Higgins (1997), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, pp. 21-48.
- Schmelkes, Silvia (1998), "Introducción", "Por qué hablar de formación valoral", "Los objetivos de la formación valoral", "Los fundamentos de la educación valoral", "Aspectos conceptuales de la formación valoral" y "La pedagogía de la formación valoral",en *La escuela y la formación valoral autónoma*, México, Castillo, pp. 5-74.
- Buxarrais, María Rosa *et al.* (1997), "Estrategias y técnicas de educación moral", en *La educaciónmoral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, Cooperación Española/sep (Biblioteca del normalista), pp. 99-167.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Leer de manera individual el texto de Schmelkes. Elaborar un esquema que sintetice las distintas propuestas educativas que en México y América Latina se han realizado en materia de educación en valores, incluyendo los siguientes aspectos:
   - Propósitos.
   - Enfoque.
   - Técnicas que emplea.
   - Importancia de los siguientes aspectos en cada propuesta:
     - Conceptos y nociones en la propuesta educativa.
     - Habilidades sociales.
     - Actitudes y valores.
2. Comentar con el grupo el esquema elaborado y discutir los siguientes puntos:
   - ¿Por qué la información y el trabajo sobre ciertos conceptos no tiene un papel central en la educación moral?
   - ¿Cuáles son los valores que han orientado a las distintas propuestas de educación moral analizadas por Schmelkes?
   - ¿Cómo se resuelve en éstas la tensión entre el relativismo y el adoctrinamiento?

3. Uno de los campos de la educación moral se despliega en el desarrollo de valores y actitudes. Analizar el texto *La educación moral según Lawrence Kohlberg* para identificar el planteamiento de este autor acerca de la evolución de la concepción que las personas tienen de lo justo.
   - Completar el cuadro de la página siguiente con los criterios que definen lo justo en cada uno de los estadios. En la tercer columna señalar algunos ejemplos de expresión de estos criterios en la vida cotidiana de los adolescentes.
   - Compartir el cuadro con sus colegas y, entre todos, identificar el peso que tiene la construcción de conceptos y nociones para el trabajo con la noción de justicia.
4. Formar equipos para elaborar una explicación del significado de libertad y responsabilidad y un ejemplo en donde se exprese su práctica. Comentar las explicaciones y ejemplos con el resto de los equipos.

   Realizar una lectura comentada del apartado "La responsabilidad moral. La libertad", de Graciela Brunet, y con base en su contenido:
   - Identificar las explicaciones de los equipos desde los diversos planos de interpretación señalados por la autora.
   - Explicar la relación que establece entre libertad y responsabilidad.
   - Analizar la importancia de abordar la libertad y la responsabilidad para el desarrollo del razonamiento moral.

Nivel	***Criterios de justicia***	***Expresión en la vida cotidiana de las y los adolecentes***
Preconvencional		
Convencional		
Postconvencional		

   - A partir de las actividades que Brunet propone, explicar las diversas posibilidades de trabajo que pueden existir en torno a las nociones de la libertad y responsabilidad.
5. Leer de manera individual el texto "Estrategias y técnicas de educación moral". Elaborar un esquema en el que se señalen las principales características y posibilidades de aplicación de las diversas técnicas para promover el desarrollo moral.
6. Comentar con el grupo los siguientes puntos:
   - ¿Qué proponen las distintas técnicas para evitar que el desarrollo moral se limite al individuo?
   - ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la perspectiva social y empática para lograr una educación moral basada en los valores de la solidaridad, el bien común, la responsabilidad social, el compromiso con las generaciones venideras?
   - ¿Qué papel juegan los hábitos, los consejos y el ejemplo en las técnicas analizadas?
7. Seleccionar diversos libros de texto de Formación Cívica y Ética y formar equipos de trabajo para identificar cómo se aplican en ellos las siguientes técnicas:
   - Discusión de dilemas morales.
   - Clarificación de valores.
   - Autorregulación: autodeterminación de objetivos.
   - *Role playing.*

- Comentar con el grupo las actividades donde se identifiquen las técnicas señaladas y realizar algunas de ellas. Al término, comentar la forma como esta actividad favorece:
  - El fortalecimiento de ciertos valores y actitudes.
  - El desarrollo de habilidades y capacidades.
  - El trabajo con nociones y el manejo de la información.

8. Realizar de forma individual los ejercicios que se proponen en el texto para cada una de estas técnicas. Posteriormente, diseñar en equipo un ejercicio de cada técnica y analizar en gupo las características que presentan.

Anexo I

Es la hora del descanso y me paro cerca del barandal para completar mis notas de la observación. Los alumnos están en el patio y en los pasillos, algunos también en los salones. Esto no es usual, pues los prefectos generalmente los bajan para que el área de salones quede vacía. No obstante, como es la firma de boletas, algunos padres todavía están en los salones o pasillos platicando con maestros o con sus hijos, lo que impide el control que regularmente se hace en el acceso a la escalera. Estoy al final del pasillo del piso. Hay alumnos de este grupo dentro y fuera del aula. Al fondo del pasillo cuatro niñas y dos niños platican con un lenguaje donde predominan las groserías. Aunque no alcanzo a distinguir todo lo que dicen noto que se mueven mucho, se empujan, se pegan en la cabeza, ríen a carcajadas. Uno de ellos se dirige al salón, abre la puerta y les dice a los que están adentro: "A ver, esos hijos de la...". Después llama a su compañero (como para mostrarle algo), pero van todos, incluyendo las niñas. Se paran frente a la puerta abierta, se ríen, señalan, cuchichean. Un alumno que está adentro les cierra la puerta del salón. Los seis de afuera entonces ponen una varilla en unas argollas que sirven para candado, con esto encierran a los que están dentro. Hay aire de travesura. Los alumnos que quedaron encerrados empiezan a tocar la puerta y piden que la abran. Una de las niñas les dice "Está cerrado con candado..."

El hecho de que estén encerrados unos compañeros llama la atención a otros del grupo que están también en el pasillo, se asoman por unos agujeros que tiene la puerta para ver, hacen bromas. En el resto de la escuela el descanso sigue, han puesto música por los altavoces, en la cooperativa el maestro encargado está vendiendo, otros maestros se encuentran reunidos cerca de la dirección, los prefectos platican, nadie se da cuenta de lo que estos alumnos están haciendo.

Frente a la puerta del salón cerrado hay ya un gran barullo, todos quieren asomarse y ver y los de dentro golpean para que les abran. Una niña alta y gordita que está parada cerca de mí con sus amigas dice: "Yo sí voy abrir". Parece enojada, como que piensa que ya se les pasó la mano. Abre y salen varios alumnos y alumnas riéndose. Noto que el salón está muy oscuro. La niña que abrió y sus amigas se paran en la puerta y comentan algo entre ellas, hay gesto de reprobación. Me acerco a ellas y les pregunto qué pasó. La gordita me dice: "Están jugando unos muchachos... se llevan muy pesado", otra agrega: "Estaban caldeando". Me asomo y veo que hay un grupito de niños al fondo, el salón es oscuro porque sólo tiene una hilera de vidrios en la parte alta de la pared lateral. Las niñas que abrieron se van y una de ellas le dice a otra que quería entrar: "Vente, ella se lo buscó...".

Unas niñas se paran cerca de mí. Les pregunto qué pasó, pues en el fondo del salón veo que una niña está sentada tapándose la cara.

E: —¿Está llorando?

Las dos niñas: —Noo (tono de ¿cómo crees?). Luego agregan como con burla: "Ora está enojada...".

Dos niños salen del salón y pasan cerca de mí, uno de ellos le dice al otro señalándome y riéndose: "Nos agarró en la movida...".

Sandoval, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés Editores, pp. 229-230

MATERIAL

DE

APOYO

PROLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

No puede menospreciarse al descubrimiento de una nueva provincia del mundo. Si la filosofía tiende por su esencia a dar una explicación de la totalidad de lo existente, cualquier hallazgo que ensanche nuestra visión será un verdadero descubrimiento filosófico. Tanto o más importante que una nueva explicación del mundo es el descubrimiento de una zona antes no explorada, pues mal podrá satisfacernos un esquema interpretativo si ha dejado fuera, por ignorarla, una región completa de la realidad. Todo descubierto polariza la atención sobre lo descubierto en pasajero menoscabo de lo ya sabido. La primera reacción consiste en forzar las cosas para acomodarlas a la modalidad del recién llegado. Se pretende ver la totalidad del mundo a través de la grieta abierta por el nuevo descubrimiento. Esto explica la proliferación de escritos sobre axiología y la pretendida reducción de la totalidad de la filosofía a la teoría de los valores.

¿A que viene a agregarse esta nueva zona? ¿qué regiones habían sido ya exploradas cuando se descubren los valores desde su iniciación, la filosofía pretendió dar una visión abarcadora de la totalidad del mundo? Pero en sus comienzos, confundidla la totalidad con uno de sus aspectos. La filosofía occidental comenzó hace veintiséis siglos con una preocupación sobre el ser del mundo exterior. Cuando los jonicos en el siglo VI a. C. Se preguntan cuál es el principio, o arce de la realidad, entienden por realidad la naturaleza, el mundo exterior. De ahí que hayan escogido como respuestas sustancias materiales, llámense agua, apearon o el aire. El mundo exterior es pues el primer tema de investigación filosófica y Las "cosas", en el sentido habitual del término, la primera forma de realidad. Pero un pueblo de la capacidad racional del griego, se ha dicho más de una vez, exageradamente, que el griego "descubre" la razón –la razón –no podía conformarse con la contemplación del mundo físico,y pronto advierte que junto a ese mundo existe otro, de tanta mayor significación que el anterior, un mundo ideal diga así. Es el mundo de las esencias, los conceptos, las relaciones, estoes, de lo que hoy se denomina objetos ideales. Los pitagóricos. Sócrates Y Platón son los descubridores de este mundo de las esencias.

A la realidad física y a los objetos ideales se agrego más tarde el mundo psíquico-espiritual Además de piedras, animales, ríos y montañas, y de números conceptos y relaciones, existen mis propias vivencias. Mi dolor y mi alegría, mi esperanza y mi preocupación, mi percepción y mi recuerdo. Esta realidad es innegable, estaba, sin embargo, tan cerca del hombre que este tardo mucho tiempo en reparar en ella .Como el ojo que ya las cosas exteriores y solo años después se descubre a si mismo-según la analogía de Locke- el espíritu se volcó primero hacia fuera, y, una vez maduro, se replegó sobre si mismo .

Cuando se descubre una zona nueva se producen, por lo general, dos movimientos opuestos Uno, al que ya aludimos, y que encabezan los más entusiastas del hallazgo, pretende ver todo desde la nueva perspectiva e intenta reducir la realidad anterior a la nueva. En oposición a este movimiento se origina otro que pretende reducir lo nuevo a lo viejo. Mientras unos sostienen que toda la filosofía no es más que axiología, otros se empeñan en que los valores no constituyen ninguna novedad, que se ha descubierto un nombre nuevo para d s modos del ser.

¿A que podrían reducirse los valores, según esta ultima concepción? Tres eran los grandes sectores de la realidad que habíamos señalado. Las cosas, las esencias y los estados psicológicos. Se intento, en primer termino reducir los valores a los estados psicológicos. El valor equivale a lo que nos agrada, dijeron unos, se identifica con lo deseado, agregaron otros, es el objeto de nuestro interés insistieron unos terceros. El agrado, el deseo, el interés son estados psicológicos, el valor, para estos filósofos, se reducen a meras vivencias.

En abierta oposición con esta interpretación psicologista se constituyo una doctrina que adquirió pronto gran significación y prestigio, y que termino por sostener, con Nicolás Hartmann, que los maloras son esencias, ideas platónicas. El error de esta asimilación de los valores a las esencias se debió en algunos pensadores a la confusión de la irrealidad con la idealidad. La supuesta intemporalidad del valor ha prestado un gran apoyo a la doctrina que pretende incluir los valores entre los objetos ideales.

Si bien nadie ha intentado reducir los valores a las cosas, no hay duda que se confundió a aquellos con los objetos materiales que los sostienen, esto es, con sus depositarios. La confusión se origino en el hecho real de que los valores no existen por si mismos, sino que

descansan en un depositario o sostén que por loes de orden corporal.

1. LO GENERAL, ES DE ORDEN CORPORAL

Así, la belleza, por ejemplo, no existe por si sola flotando en el aire, si no que esta incorporada a algún objeto físico: una tela, un mármol, un cuerpo humano, etc. La necesidad de un depositario en quien descansar, da al valor un carácter peculiar, le condena a una vida "parasitaria" pero tal idiosincrasia no puede justificar la confusión del sostén con lo sostenido. Para evitar confusiones en el futuro conviene distinguir, desde ya, entre los valores y los bienes. Los bienes equivalen a las cosas valiosas, esto es, a las cosas más el valor que se les ha incorporado. Así, un trozo de mármol es una mera cosa, la mano del escultor le agrega belleza al "quitarle todo lo que le sobra" la irónica imagen de un escultor y el mármol -cosa se transforma en una estatua, en un bien. La estatua características del mármol común su peso continua conservando todas las su constitución química, su dureza, etc., se le ha agregado algo, sin embargo, que la ha convertido en estatua. Este agregado es el valor estético. Los valores no son, por consiguiente, ni vivencias, ni esencias: son valores.

2. EL VALOR COMO CUALIDAD ESTRUCTURA

Ahora bien ¿qué son los valores?

Dijimos que los valores no existen por si mismos

Al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios: bellezas de un cuadro, elegancia de un vestido, utilidad de una herramienta. Si observamos el cuadro, el vestido o la herramienta veremos, sin embargo, que la cualidad valorativa es distinta de las otras cualidades.

Hay en los objetos mencionados algunas cualidades que parecen esenciales para la existencia misma del objeto; la extensión, la impenetrabilidad y el peso, por ejemplo. Ninguno de esos objetos podría existir si le faltara alguna de estas cualidades. Por otra parte, son cualidades que los objetos valiosos comparten con los demás objetos y que ellos mismos posean antes de que se les incorporara un valor. Tales cualidades forman parte de la existencia del objeto, le confieren ser. Pero el valor no confiere ni agrega ser,pues la piedra exista plenamente antes de ser tallada,antes de que se transformara en un bien .Aquellas cualidades fundamentales,sin las cuales los objetos no podrían existir, son llamadas "cualidades primarias" junto a ellas están las" cualidades secundarias" o cualidades sensibles .como el color, el sabor,el olor etc. – que pueden distinguirse de las "primarias" debido su mayor o menor subjetividad, pero que se asemejan a aquellas,pues forman parte del ser objeto .Sea el color una impresión subjetiva este en el objeto,es evidente que no puede haber un hierro, una tela o un mármol que no tenga color .El color pertenece ala realidad del objeto,a su ser .La elegancia la utilidad o la belleza,en cambio no forman parte necesariamente del ser objetivo, pues pueden existir cosas que no tengan tales valores.

"Cualidades terciarias" llaman Samuel Alexander a los valores, a fin de distinguirlos de las otras dos clases de cualidades .La denominación no es adecuada por que los valores no constituyen una tercera especie de cualidades,de acuerdo con un criterio de división común, sino como una clase nueva según un criterio nuevo de división .Los valores no son cosa ni elementos de cosas, sin propiedades, cualidades, *sui generis* que poseen ciertos objetos llamados bienes.

Como las cualidades no pueden existir por si mismas, los valores pertenecen a los objetos que Husserl llama "no independientes" es decir, que no tienen sustantividad. Esta propiedad aparentemente sencilla, es una nota fundamental de los valores. Muchos desvaríos de cierta teoría axiológicas objetivas se deben así olvido de que el valor es una cualidad, un adjetivo. Tales teorías resbalaron del adjetivo del sustantivo, y al sustantivar al valor cayeron en especulaciones sin sentido y en la imposibilidad de descubrir su carácter peculiar. La filosofía actual se ha curado de la tendencia tradicional de sustantivar todos los elementos constitutivos de la realidad. Hoy han adquirido importancia, en cambio, los verbos, los adjetivos y aun los adverbios. Detrás de muchos sustantivos tradicionales hay un adjetivo implícito. No hay que dejarse engañar por el lenguaje. La lengua asimila la forma de pensar que prevalecen y la nueva teoría no puede quedar prisionera de la lengua: exige hábitos lingüísticos que se adaptan mejor a las nuevas formas de pensar.

Por ser cualidades, los valores son entes parasitarios – que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales- y de frágil

existencia, al menos en tanto adjetivos de los "bienes" Mientras que las cualidades primarias no pueden eliminarse de los objetos, basta unos golpes de martillos para terminar con la utilidad de un instrumento la belleza de una estatua,Antes de incorporarse al respectivo portador o depositarlo, los valores son meras "posibilidades " esto es, no tienen existencia real sino virtual.

No hay que confundir los valores con los llamados objetos ideales – esencias, relaciones, conceptos, entes matemáticos – la diferencia esta en que estos son ideales mientras que los valores no lo son. Mejor se vera la diferencia si se compara la belleza, que es un valor, con la idea de belleza, que es u objeto ideal. Captamos la belleza primordial mente por vía emocional, mientras que la idea de belleza se aprende por vía intelectual.

Una obra sobre estética no produce ninguna emoción, pues esta constituida por conceptos y proposiciones con significación y sentido intelectual. Nos sucede lo mismo con un poema, donde la metáfora que usa el poeta tiene una intención expresiva y de contagio emocional, y no descriptivo o de conocimiento. De ahí también que los creadores de belleza-poetas, pintores, compositores- sean con frecuencia malos teóricos aun del propio arte que cultivan.

A fin de distinguir los valores de los objetos ideales, se afirma que estos últimos "son" mientras que los valores no "son" sino que "valen". Esta distinción de Lotze, como veremos más adelante, es útil para subrayar una diferencia entre objetos que habitualmente se confunden, pero es teóricamente objetable.

Se acostumbra afirmar que el valor es una cualidad irreal. La afirmación es correcta aunque vaga, pues la cualidad es negativa y no se sabe que irrealidad se trata. El valor es irreal en el sentido de que no equivale a ninguna de las cualidades primarias y secundarias. Ni es una nueva cualidad del mismo tipo. Para indicar este carácter se le nomino cualidad *sui generis* pero el agregado no aclara mucho. En otro sentido, el valor es real pues tiene existencia en el mundo real y no es una mera fantasía del sujeto.

A nuestro juicio la irrealidad del valor debe interpretarse como una cualidad estructural (gestaltqualitat). Una estructura no equivale a la suma de las partes, aunque depende de los miembros que lo constituyen: tales miembros no son homogéneos. La estructura no es abstracta, como son los conceptos, sino concreta, individual. Una orquesta sinfónica es un claro ejemplo de estructura. Si se interpreta la irrealidad del valor como una cualidad estructural se explica su carácter, aparentemente contradictorio, de depender de las cualidades empíricas en que se apoya pero al mismo tiempo, no poder reducirse a tales cualidades.

3. POLARIDAD Y JERARQUÍA

Una característica fundamental de los valores es la polaridad. Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo. Así, a la belleza se le pone la fealdad, lo malo, a lo bueno; lo injusto, a lo justo, etc. No se crea que el desvalora, o valor negativo, implica la mera ausencia del valor positivo: el valor negativo existe por si mismo y no por consecuencia del valor positivo. La" fealdad" tiene tanta presencia efectiva como la "belleza" ; nos encontramos con ella a cada rato. Lo mismo puede decirse de los demás valores negativos como la injusticia, lo desagradable, la deslealtad etc.

Se ha dicho muchas veces que la polaridad implica la ruptura de la indeferencia. Frente a los objetos del mundo físico podemos ser indiferentes. En cambio tan pronto se incorpora a ellos un valor, la indiferencia no es posible; nuestra reacción – y el valor correspondiente- serán positivos o negativos, de aproximación o rechazo .No hay obra de arte que sea neutra. Ni persona que se mantenga indiferente al escuchar una sinfonía, leer un poema o ver un cuadro.

Los valores, están, además ordenados je rárquicamente, esto, es hay valores superiores e inferiores. No deben confundirse la ordenación jerárquica de los valores con su clasificación. Una clasificación no implica, necesariamente una orden jerárquica. Se puede clasificar a los hombres en gordos y flacos, altos y bajos, solteros y casados, etc. Sin que ningún de los grupos tenga mayor jerarquía que el otro. Los valores, en cambio se dan en su orden jerárquico o tabla de valores. La preferencia revela ese orden jerárquico: al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere comúnmente el superior aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales.

Es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cual es este orden o indicar criterios validos que nos permitan establecerlo. No han faltado, por cierto, axiologos que han pretendido fijarlo de una vez por todas. La crítica ulterior ha mostrado los errores de tales pretensiones y

especialmente de los criterios utilizados. Un ejemplo concreto lo constituye la tabla axiológica de Max Scheler, expuesta en el capitulo VI que ha sido tomada como perdigada en diccionario y tratados en lenguas castellana, y que esta lejos de ofrecer seguridad y consistencia.

Sin embargo, la existencia de un orden jerárquico es una incitación permanente a la acción creadora y la elevación moral. El sentido creador y ascendente de la vida se basa, fundamentalmente en la afirmación del valor positivo frente al negativo y al valor superior frente al inferior.

El hombre individualmente, tanto como las comunidades y grupos culturales concretos, se apoyan en alguna tabla. Es cierto que tales tablas no son fijas sino fluctuantes y no siempre coherentes: pero es indudable que nuestro comportamiento frente al prójimo, sus actos, las creaciones estéticas, etc. Son juzgados y preferidos de acuerdo con una tabla de valores. Someter a un examen critico estas tablas de valores que oscuramente influyen en nuestra conducta y nuestras preferencias, es tarea irrenunciable de todo hombre culto. No podrá, sin embargo, determinar críticamente una tabla de valores – dejemos de lado la posibilidad de afirmar en forma dogmática- sin examinar previamente la valides de los criterios que pueden utilizarse para descubrirla. Esta ya es una de las cuestiones que estudiaremos en el capitulo siguiente.

EL QUEHACER ÉTICO

Adela Cortina

1. MAPA FÍSICO DE LA ÉTICA

Tanteando el terreno

La ética es una parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral, por eso recibe también el nombre de "filosofía moral" igual que hay dimensiones de la filosofía que trata de la ciencia, la religión, la política, el arte o el derecho también la reflexión filosófica se ocupa de la moralidad y entonces recibe el nombre de ética.

Ética y moral se distinguen simplemente en que, mientras la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos y no la han inventado los filósofos la ética es un saber filosófico mientras la moral tiene "apellidos" de la vida social como "moral cristiana" "moral islámica" o "moral socialista" la ética los tiene filosóficos como "aristotélica" "estoica" o "kantiana".

La verdad es que la palabra ética y moral en sus respectivos orígenes griegos (ethos) y latino (mos) significa prácticamente lo mismo carácter o costumbres. Ambas expresiones se refieren a fin de cuentas a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida, con altura humana que nos permita, en suma ser juntos y felices. Por que se puede hacer un habilísimo político, un sagas empresario, un profesional avanzado, un rotundo triunfador en la vida social, y a la ves una persona humanamente impresentable. De hay que ética y moral nos ayuden a laborarnos en buen carácter para ser humanamente íntegros.

Precisamente por que la etimología de ambos términos es similar, es sobradamente justificado del lenguaje cotidiano se tomen como sinónimos, pero como en filosofía es necesario hacer la distinción entre estos dos niveles de reflexión y lenguaje –el de la forja del carácter en la vida cotidiana y el de la dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la forja del carácter-, empleamos para el primer nivel la palabra "moral" y la palabra "ética" para el segundo. Justamente por moverse en dos niveles de reflexión distintas – el cotidiano y el filosófico-, JOSE LUIS LOPEZ ARANGUEREN ha llamado la moral "moral vivida" y a la ética " moral pensada" .

¿QUÉ ES ESO DE LO MORAL?

LA MORAL DEL CAMELLO

Por las playas valencianas hace ya bastantes años se paseaba un cuerpo de policía a caballo, por la decencia de los trajes de los bañistas. La gente lo llamaba "la moral" con esos antecedentes es fácilmente comprensible que la pobre moral no tuviera muy buena prensa entre las gentes de a pie y que la identificaban con un conjunto de prohibiciones, referidas sobre todo a cuestiones de sexo.

Para que decir si recordamos a aquel personaje representado por Agustín González en "la corte del faraón" el profesor de ética escandalizado bajo las ingenuas alucinaciones de doble sentido que salpican la obra y que el califica de "contumaz regodeo en la concupiscencia".

Parecía, pues que la moral debía consistir en mandatos, encargados de amargar la existencia del personaje prohibiéndoles cuanto pudiera apetecerles: contra más al contrapelo al mandato, más merito en cumplirlo. ¿Adónde iba la pobre moral con este cartel?

Naturalmente, no era esto lo moral, ni lo es tampoco pero asi lo entendía la gente por razones de peso, entre otras, por que asi se lo habían enseñado. Por eso cuando oían la palabra "moral" se les venía a la mente la policía de la playa, el aterrado profesor de ética de la "corte del faraón " o la imagen de ese camello cargado con pesados deberse que es como NIETESCHE describía gráficamente la moral del deber. No es extraño, que al oír hablar de moral, la gente se pusiera inmediatamente en guardia.

La verdad es que si la moral fuera esto, no merecería la pena dedicarle tantos libros, ni se entendería tampoco por que esta de moda hablar de ella, a no ser que la humanidad sea masoquista o ya no tenga en que entretenerse. Pero como no parece que la humanidad en su conjunto este por el masoquismo y motivos de entretenimiento le sobran, habrá que pensar que la moral es otra cosa y por eso nos preocupa.

ESTAR EN EL QUICIO

Decía ORTEGA – y yo creo que tenia razón- que para entender que sea lo moral es mejor no situarlo en el par "moral – inmoral", sino en la contraposición, más deportiva "moral-desmoralizado"

"Me irrita este vocablo,"moral"-nos dice en "Por que he escroto El hombre a la defensiva",- Me irrita porque en su uso y abuso tradicionales se entiende por moral no se que añadido de ornamento puesto a la vida y ser de un hombre o de un pueblo. Por eso yo prefiero que el lector le entienda por lo que significa, no en la contraposición moral sino en el sentido que adquiere cuando de alguien se dice que esta desmoralizado.

Entonces se advierte que la moral no es una performance suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando esta en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre que no esta en posesión del si mismo, que esta fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, no hinche su destino.

Decir de alguien que es inmoral es acusarle de no someterse a unas normas, de lo cual puede incluso sentirse orgulloso si no las reconoce como suyas; pero a nadie le gusta estar desmoralizado, por que entonces la vida parece una losa y cualquier tarea, una tortura.

Por eso, esta alta de moral una persona o una sociedad _ se guía diciendo con toda razón Ortega _ cuando "esta en su quicio y en su plena eficacia vital" cuando le sobran agallas para enfrentar la vida; esta desmoralizado, por el contrario, el desquiciado, el que ha perdido la medida humana.

Hoy la moral es un artículo de primera necesidad precisamente porque nuestras "sociedades avanzadas", con todo su avance, están profundamente desmoralizadas, cualquier reto nos desborda. No sabemos que hacer con los inmigrantes, con los ancianos y los discapacitados; la corrupción acaba parecien----donos bien con tal de ser nosotros quienes la practiquemos y, por supuesto, que no se nos descubra; dónde situar a los enfermos de sida ni como valorar la ingeniería genética. Y todo es síntoma de la falta de vitaminas de entrenamiento, propia de equipos que ya solo saben jugar a la reacción, a la defensiva, pero se sienten incapaces de atacar por que están bajos de forma, les falta una buena dosis de "moral del Alcoyano" del defensa del Alcoyano que, perdiendo por nueve a cero, pidió prorroga para tratar de empatar.

¿No huele bastante mal una realidad que se trata de encubrir únicamente con la colonia del derecho como si crear leyes sin cuenta, juridificar la sociedad hasta las entrañas, fuera la solución a todos los males?

Y no es una droga bien dura la "economicina", esa cháchara petulante de economistas de pacotilla, que nos quieren hacer creer que su ciencia es lo único serio en el mundo, y que todo lo demás *la solidaridad, la justicia, la esperanza* son ñoñerias y bobadas, pura moralina?

MORALITA: NO "MORALINA"

¿Y por qué nos entrenamos? En definitiva, porque aunque la ética está de moda y todo el mundo habla de ella, nadie acaba de creerse que es importante, incluso esencial, para vivir. Sea por lo de la policía de la playa o por la moral del camello, en el fondo a la gente le parece que eso de la moral es simple <moralina>

OTROS VOCABLOS TERMINADOS EN <INA>

En realidad "moralina" si miramos el diccionario, viene de "moral" con la terminación "ina" de "nicotina""morfina" o "cocaína" y significa "moralidad inoportuna, superficial o falsa" A la gente le suena en realidad a predica empalagosa y ñoña, con la que se pretende perfumar una realidad bastante maloliente por putrefacta, a sermón cursi con el que se maquilla una situación impresentable. Y es verdad que la moral se puede instrumentalizar, convirtiéndola en "moralina" pero también es verdad que es posible instrumentalizar la política, convirtiéndola en "politiquina" la ciencia en "cientificina" el derecho en "juridicina" la economía en "economicina" y sin empina" la ciencia en "cientificina", y sin embargo, no se han creado esos vocablos.

¿Hay cosas más falsas y nociva que la "politiquina" ese dar a entender que la salvación viene de política y de los políticos, que por eso se arrogan poderes casi omnímodos y acaban devorando a la sociedad civil?

¿Hay cosa más engañosa que la "científica" esa fe ciega e irracional en las palabras de los científicos, buenos o malos, como si fuera de ellas no hubiera salvación?

Ciertamente, a todos los saberse humanos se les puede añadir la terminación" ina" cuando se les instrumentalizar para conseguir prebendas individuales o grupales y, por el contrario, todos tienen mucho que aportar cuando se intenta alcanzar, con toda modestia, aquello que cada uno puede ofrecer. Pero no deja de ser curioso que solo a

la moral se le añada esa humillante terminación, coso si solo ella pudiera degenerar en un producto pernicioso. ¿No será que tomada en serio, nos obliga a cambiar nuestra forma de vida, y no estamos en exceso por la labor? ¡No será que la moral más tiene naturaleza de "moralita" que de "moralina"?

ELOGIO DE LA MORALITA

La "moralita", _decía Ortega_ es un **explosivo espiritua**l, tan potente al menos como su pariente la dinamita. No se fabrica con pólvora, claro esta, sino con la imagen de lo que es un hombre, *varón o mujer* en su plano quicio y eficacia vital, con el bosquejo de lo que es un comportamiento verdaderamente humano.

¿No seria bueno, al como andan las cosas, ir poniendo potentes cargas de moralita en lugares vitales de nuestra sociedad?

En las escuelas no autorizadas por un juez con razones contundentes en el terrorismo criminal, en los pactos políticos ajenos a la voluntad de los votantes, en los medios de comunicación a los que no importa informar sino solo vender, en la endogamia universitaria.... En todos esos puntos estratégicos que, al saltar por los aires, Irán abriendo camino para una convivencia más presentable. ¿Y por que no lo hacemos?

Entre otras razones, porque resulta muy sencillo desactivar la moralita, privarla de su potencial revolucionario. Basta con llamarla "moralita" decir que es cosa ñoña y empalagosa, propia de mujeres, para que pierda toda su fuerza explosiva. Como si, por otra parte, la ñoñeria y el empalago fueran cosa de mujeres y no tuviéramos tantos arrestos como cualquier bípedo implume.

Y se dice aquello de "no me digas que me vas a salir ahora con problemas de conciencia: aquí lo que importa... "Aquí lo importa es conservar el poder aquí lo que importa es el pueblo, caiga la persona que caiga; aquí lo que importa es ganar dinero; aquí lo que importas es que entren los de casa y no los de fuera. Y Todo lo demás es estúpida moralina.

La perversión de las palabras es la más grave de las perversiones. Cuando a la escucha no autorizada llamamos "seguridad del Estado"_ así llamaban también en Argentina a las desapariciones _cuando justificamos el asesinato terrorista recurriendo a la "defensa del pueblo" cuando convertimos la difamación en libertad de expresión y la endogamia universitaria en "autonomía de la universidad" entonces ha truncado todos los perfiles de la realidad y nos conviene transformar la explosiva **moralita** en dulzona **moralina**.

Ciertamente, la realidad acaba siendo inapelable y vuelve por sus fueros, a pesar de todos los intentos de manipulación. Pero ya han quedado en la cuenta sin remedio intimidades violadas, muertos, difamados, excluidos, esperanzas e ilusiones y una sociedad desmoralizada. Por eso es importante ir poniendo cargas de moralita revolucionaria en puntos estratégicos de nuestra vida personal y social: para ir orientada muestra vida hacia el quicio humano y la eficacia creadora.

ORIENTARSE EN LA VIDA

Un saber racional

Por ir precisando términos, diremos que la moral es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional. Es decir, pretende ayudarnos a obrar racionalmente, siempre que por "razón" entendamos esa capacidad de comprensión humana que arranca de una inteligencia, por más señas, se entiende. La razón es capaz de diseñar esbozos, propuestas, que funcionan como brújulas para guiar nuestro hacer vital, pero hunde sus raíces en ese humus fecundo de nuestra inteligencia se entiende, del que en ultimo termino se nutre.

Por eso, las tradiciones filosóficas empañadas en abrir un abismo tajante entre inteligencia, sentimientos y razón nos hacen un flaco servicio: la razón enraíza en la inteligencia, que es ya sentiente _ La moral es, en este sentido, un tipo de saber racional.

UN SABER QUE ORIENTA LA ACCIÓN

Ahora bien, a diferencia de los saberes también racionales pero preferentemente teóricos (contemplativos), a los que no importa en principio orientar la acción, la moral es esencialmente un saber practico: Un saber **para actuar.**

Pero no solo para actuar en un momento puntual, como ocurre cuando queremos fabricar un objeto o conseguir un efecto determinado, que echamos mano del saber técnico o del artístico. El saber moral, por el contrario, es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida, consiguiendo sacar de ella lo más posible;

para lo cual necesitamos saber ordenar inteligentemente las metas que perseguimos.

Por eso, desde los orígenes de la ética occidental en Grecia hacia el siglo lV a C; suelen realizarse dos distinciones en el conjunto de los saberes humano.

1. Una primera entre los saberes teóricos, preocupados por averiguar ante todo que son las cosas, sin un interés explicito por la acción, y los saberes prácticos, a los que importa discernir que debemos hacer, como debemos orientar nuestra conducta.

2. Una segunda distinción, dentro de los saberes prácticos, entre aquellos que dirigen la acción para obtener un objeto o un objeto o producto concreto (como es el caso de la técnica o el arte) y los que, siendo más ambiciosos, quieren enseñarnos a obrar bien, racionalmente, en el conjunto de nuestra vida entera, como si el caso de la moral.

DIVERSAS FORMAS DE SABER MORAL

Ahora bien, las sencillas expresiones <racional>y <obrar racionalmente> son más complejas de lo que párese, por que a lo largo de la historia han ido ganando diversos significados, que han obligado a entender el saber moral también de diferente manera. Cuatro al menos, de esos modos de entender lo moral son esenciales en la historia de la ética de occidente, por eso los comentaremos de forma muy breve y en la segunda parte del libro extraeremos consecuencias de ellos para educación moral.

BÚSQUEDA PRUDENCIAL DE LA FELICIDAD

Según una tradición que arranca de ARISTÓTELES, concretamente de la ETICA A MICOMACO, obra moralmente quien **elige los medios más adecuados para alcanzar la felicidad, entendida como autorrealización.**

En definitiva _ piensa esta tradición_ las personas tendemos necesariamente a la felicidad, de forma que la felicidad es fin natural de nuestra de la vida. Pero no solo el fin natural, sino también el fin moral, por que alcanzarlo o no depende de que sepamos a los medios más adecuados para llegar a ella y de que actuamos según lo elegido.

Obrar moralmente es entonces lo mismo que obrar racionalmente, siempre que entendamos aquí por <razón> la razón prudencial, que nos aconseja elegir los medios oportunos para ser feliz. ¿Y quien es prudente?

Aquel que, elige no tiene en cuenta solo un momento concreto de su vida, sino lo que le conviene en conjunto de su existencia. Por eso sopesa los bienes que pueda conseguir y establece entre ellos una jerarquía para obtener en su vida el mayor bien posible. Quien elige pensando solo en el presente y no en el futuro es imprudente y, lo que es idéntico, inmoral.

Una propuesta semejante aconseja, sin duda, cuidar el presente-aceptar la invitación al carpe diem-pero sobretodo tener conciencia de que la elección de cada día tiene repercusiones para el futuro, percatarse de que el pan de hoy puede ser hambre para mañana. El prudente no es entonces <presentista> sino que sopesa y pondera los bienes que elige en el momento concreto, de modo que en la <cuenta de resultados> de la vida toda surja el mayor bien posible.

A la tradición que entiende así la vida moral se le conoce como <eudemonismo> (de eudaimonia, que significa "felicidad"), y permanece hasta nuestros días, como especial vigencia en la Edad Media, en filosofías como las de AVERROES (SIGLO Xll) o SANTO TOMAS DE AQUINO (siglo Xlll) Hoy surge con fuerza en el llamado <movimiento comunitario>(ALASDAIR MACLNTYRE, MICHAEL WALZER, BENJAMÍN BARBER), en la hermenéutica (HANS-GEORG GADAMER),y en la vertiente de la ética zubiriana que se refiere a la <moral> como contenido.

CALCULO INTELIGENTE DEL PLACER

También en el mundo griego nace otro modo de entender el saber moral y de funcionar en el la racionalidad, que es el propio de **hedonismo** (de hedone, que significa <placer>).

Según los hedonistas, puesto que, como muestra la más elemental de las psicologías, todos los seres vivos buscan el placer y huyen del dolor, tenemos que reconozca que el móvil del comportamiento animal y del humano es el placer. Pero, a la vez, que el placer es también el fin al que se dirigen todas nuestras acciones y el fin por el que realizamos todas nuestras elecciones. De donde se sigue-concluyen- que el placer es el fin natural y moral de los seres humanos.¿Quién obra moralmente entonces?

Obra moralmente el que sabe calcular de forma inteligente, a la hora de tomar decisiones, que opciones proporcionaran

consecuencias más placenteras y menos dolorosas, y elige en su vidalas que producen mayor placer menor dolor.

Desde esta perspectiva, la moral es el tipo de saber que nos ayuda a calcular de forma inteligente las consecuencias de nuestras acciones para lograr el máximo y el mínimo, ¿para quién?

En la tradición hedonista se produce un cambio trascendental desde el mundo griego al moderno al intentar contestar a esta pregunta, por que el primero entiende que cada individual tiene que procurar maximizar su placer y minimizar su dolor mientras que el hedonismo moderno (utilitarismo) propone como meta moral lograr la mayor felicidad (el mayor placer) del mayor numero posible de seres vivos. Es esencial, pues, aprender a calcular la s consecuencias de nuestras decisiones, teniendo por meta tener la mayor felicidad del mayor numero, y actuar de acuerdo con los cálculos.

El hedonismo nace en el siglo VI a. C. De la mano de EPICURO DE SAMOS y sigue también vigente en nuestros días. Los representantes clásicos del hedonismo social o utilitarismo son fundamentalmente JEREMY BENTHAM; JOHN STUART MILL (con su libro el utilitarismo) y HENRY SIGDWICK. El la actualidad el utilitarismo sigue siendo potente en la obra de autores como URMSON SMART, BRANDT, LYONS, en las teorías económicas de la democracia y a tenido gran influencia en el "estado de bienestar".

RESPETO A LO QUE ES EN SI VALIOSO

A fines del siglo XVIII, IMMANUEL KANT cambia el tercio en lo que se refiere al modo de entender el saber moral. Es evidente –afirma- que por naturaleza todos los seres vivos tienden al placer y que todos los seres vivos queremos ser felices. Pero precisamente los fines que queremos por naturaleza no pueden ser morales, por que no podemos elegirlos, no el de la libertad por mucho que podamos elegir entre los medios. Por eso, serán fines morales los que podemos proponer libremente, y no los que ya nos vienen impuestos por naturaleza. ¿Cuáles son esos fines?

Para responder a esa pregunta, KANT cree tener una buena ayuda: las personas tenemos conciencia de que hay determinados mandatos que debemos seguir, nos haga felices o no obedecerlos.

Cuando decimos que no se debe matar o que no debemos ser hipócritas, no estamos pensando que si seguir esos mandatos nos hace feliz, sino que es inhumano actuar de otro modo, el asesino, el hipócrita no están actuando como autenticas personas. ¿De donde surgen estos mandatos si no es de nuestro deseo de felicidad?

La respuesta que da KANT da un nuevo mundo para la moralidad: esos mandatos surgen de nuestra propia razón que nos da leyes para comportarnos como autenticas personas. Y un ser de darse leyes a si mismo es como su nombre lo indica un ser autónomo.

Por eso, esas leyes mandan sin condiciones y no prometen la felicidad a cambio, solo prometen realizar la propia humanidad. De ahí que se expresen como mandatos (imperativos) categóricos, incondicionados. Ser persona es por si mismo valioso, la meta de la moralidad consiste en querer serlo por encima de cualquier otra meta: en querer tener la buena voluntad de cumplir nuestras propias leyes.

La razón que dan esas leyes morales no es la prudencial ni la calculadora, sino la razón práctica, que orienta la razón de forma incondicionada.

KANT defendió esa posición por primera vez en su obra fundamentación de la metafísica de las costumbres y, aparte del gran numero de kantianos que ha habido y sigue habiendo, actual mente no sigue ninguna ética que se atreva a prescindir de la afirmación kantiana de que las personas son absolutamente valiosas, fines en si, dotadas de dignidad y no intercambiables por un precio.

SABER DIALOGAR EN SERIO

A partir de los años 70's KARL-OTTO APEL y JURGEN HABERMAS, profesores de la universidad de Frankfurt, proponen continuar la tradición de la ética kantiana, pero superando sus insuficiencias.

Los creadores de lo que se llama "ética del discurso"están de acuerdo con KANT en que el mundo moral es el de la autonomía humana, es decir, el de aquellas leyes que los seres humanos nos damos a nosotros mismos. Precisamente por que nos las damos, podemos promulgarlas o rechazarlas, aceptarlas o abolirlas.

Sin embargo, discrepan de KANT – entre otras cosas- a la hora de determinar que significa nos damos nuestras propias leyes por que asi como KANT entiende que cada uno de nosotros ha de decidir que leyes son propias

de las personas, consideramos los autores que deben decidirlo los afectados por ellas, después de haber celebrado un **dialogo en condiciones de racionalidad**.

La razón moral –concluyen- no es una razón práctica monologica, sino **una razón practica dialogica:** una racionalidad comunicativa. Las personas no debemos llegar a la conclusión de que una norma es moral o correcta individualmente, sino a través de un dialogo. Pero no a través de un dialogo, sino a través de un dialogo que se celebre con todos los afectados por las normas y que llegue a la convicción por parte de que de todos las normas son correctas, por que satisfacen las necesidades de todos.

Evidentemente no es así como se decide normalmente si una norma es o no correcta, pero así es como debería decidirse.

Saber comportarse moralmente significa, desde esta perspectiva, dialogar en serio a la hora de decidir la norma, teniendo en cuenta que cualquier afectado por ellas es interlocutor valido y como tal hay que tratarle.

Esta posición recibe indistintamente los nombres de ética dialogica, ética comunicativa o ética discursiva, discursiva y tiene hoy en día seguidores en un buen número de países.

Estos son, pues cuatro modelos de entender como comportarse el la vida de una forma moral. Ciertamente, la historia de la ética nos ha pertrechado de otros modelos, pero como estos cuatro constituye la clave para comprender los restantes, vamos a tomarlo como coordenadas en nuestro mapa físico de la ética – en lo moral – y a contestarnos con ello de momento.

Tipos de racionalidad	Características
Prudencial (Tradición aristotélica)	1. Fin último natural y moral: felicidad (lo que conviene a una persona en el conjunto de su vida 2. Ámbito moral: el de la racionalidad que delibera sobre los medios más adecuados para alcanzar un fin.
Calculadora (Tradición utilitarista	1. Fin último natural y moral: felicidad (el máximo de placer y el mínimo de dolor). 2. Ámbito moral: el de la maximización del placer y la minimización del dolor para todos los seres sentientes. 3. Criterio moral: entre dos cursos de acción elegir aquel cuyas consecuencias procuran el mayor placer al mayor número.
Práctica (Tradición kantiana)	1. Fin moral: conseguir una buena voluntad, que se guíe por las leyes que nos damos a nosotros mismos. 2. Ámbito moral: el de las leyes que nos hacen verdaderamente personas. Es decir, el de nuestra autonomía. 3. Criterio moral: elegir las normas que pueden expresarse como imperativos categóricos.
Comunicativa (Tradición dialógica)	1. Fin moral: conseguir una voluntad dispuesta a entablar un diálogo racional con todos los afectados por una norma a la hora de decidir si es o no correcta. 2. Ámbito moral: el de Las normas que afectan a los seres humanos. 3. Criterio : que satisfagan intereses universalizables.

LOS VECINOS DE LA MORAL: DERECHO Y RELIGIÓN

Moral, derecho y religión tratan de dar orientación para las acciones humanas y, en ese sentido, se les considera como saberse prácticos. Ahora bien, precisamente por que los tres consideren serio, existe una extraña tendencia a confundirlos o bien a pensar que basta con algunos de ellos para vivir y que los dos restantes están de mas. Sin embargo, no es asi: moral, derecho y religión son necesarios para la vida humana, aunque es verdad que están estrechamente relacionados entre si y que se complementan.

MORAL Y RELIGIÓN

En principio, si estar alto de moral es estar en el quicio humano, también las religiones buscan llevar a las personas a su plenitud vital. Aunque de ellos se han dicho muchas tonterías, nacieron para responder al afán de

salvación que experimentamos: un afán de salvación que, al menos en las tres religiones monoteístas (judaísmo, cristianismo, Islam) se refiere sobre todo al anhelo de liberarse del mal voluntario (el pecado), de la muerte y de algo casi peor que el pecado y la muerte: el sin sentido, la convicción de que el origen y la meta de cada persona y de la humanidad en conjunto es o bien la pura casualidad, o bien el absurdo.

La religión-como decía IMMANUEL KANT trata de responder a la pregunta ¿qué puedo esperar? más que a la pregunta ¿qué debo yo hacer? Su lugar más propio en el conjunto de saberes prácticos es, pues, el ámbito de la esperanza, no tanto el del deber.

Por eso, ERNEST BLOCH uno de los filósofos que ha dedicado sus energías a investigar si es posible para los seres humanos la esperanza en un mundo humanizado, dedico a la religión un buen espacio. En algún momento de su trabajo pensaba BLOCH que la finalidad de la religión – salvar al hombre-es más fácil de alcanzar que la meta de socialismo, que consiste en alimentarlo. Sin embargo, en sus últimos trabajos invierte los términos: es más fácil, siendo difícil, lograr la justicia de la salvación.

Un sabio antiguo decía –y se quejaba- que es más fácil redimir al hombre que alimentarlo. El futuro socialismo, precisamente cuando todos los individuos se hallen sentados a la mesa, cuando puedan sentarse, tendrá ante si, como particular mente difícil, la usual inversión de esta paradoja: es más fácil alimentar al hombre que redimirlo.

Y es que las religiones nacen de las experiencias vividas por personas concretas y por pueblos concretos de que dios salva del pecado, de la muerte y del absurdo, lo cual tiene mucho que ver – todo que ver-con alcanzar la felicidad. Pero desgraciadamente en muchas ocasiones se han olvidado de que dios es "el que salva" y se han empleado en que es "el que manda", sobre todo "el que prohíbe",con lo cual algunos de sus representantes han acabado vigilando bañistas y cosas similares, igual que una moral más entendida.

Como es natural, toda religión lleva aparejada una moral, unas orientaciones para la forja del carácter y para adquirir hábitos humanos, y las actuales morales tienen todas en muy buenas medidas, orígenes religiosas. Pero, en occidente, el proceso de modernización supuso el retroceso de las imágenes religiosas del mundo y, en consecuencia, la moral fue independizándose paulatinamente de la religión, y tratando de buscar un fundamento racional, común a creyentes y no creyentes (14). Lo cual-como dijimos no significa que en ella no tenga una parte fundamental el sentimiento, que por supuesto la tiene, sino que una moral racional ha de ser aceptable por toda persona, sea creyente o no.

UNA ETICA CIVIL

Este proceso de independización de la moral con respecto a la religión ha culminado en una <ética cívica> al conjunto de valores morales que ya comparte3n los distintos grupos de una sociedad moralmente pluralista y que les permiten construir su mundo juntos precisamente por compartir esa base común .

La ética civil es una ética laica, y no religiosa ni tampoco laicista, porque no recurre expresamente a Dios para señalar donde esta el <quicio humano> de que hablamos, pero tampoco se empeñan en que alcanzar ese quicio exige eliminar la religión, cosa que si dice una ética laicista (15). Por eso, como ética laica, intenta encontrar un criterio para marcar ese quicio y un fundamento para el que pueda ser admitido por cualquier persona, sea cual fuere su religión, su ateismo o su agnosticismo.

Ahora bien, es importante recordar que una ética cívica situada a la altura de nuestro tiempo, como es el caso de la ética civil propia de las democracias liberales pluralistas, difiere poco en el contenido del de una moral religiosa, igualmente situada a la altura del tiempo; sobre todo, en lo que se refiere a unos mínimos de justicia. Porque una y otra exigen que se respeten los derechos humanos, valoran la libertad, la igualdad y la solidaridad, rechazan la intolerancia y la tolerancia pasiva, y apuestan por una actitud dialógica para resolver los conflictos, ¿Qué aportan entonces las religiones?

La experiencia de salvación, la esperanza de vida futura, la redención de los que en el pasado perecieron a manos de la injusticia, la superación de la soledad radical por el dialogo con <tu> a la vez diferente y, sin embargo, totalmente intimo a cada persona.

MORAL Y DERECHO: ¿UN MUNDO DE NORMAS?

Prácticamente, todos los manuales de introducción al derecho dedican un capitulo a señalar las semejanzas y diferencias entre derecho y ética, porque son dos tipos de saber tan estrechamente ligados entre si que en

ocasiones se confunden y parece que basta con cumplir las normas jurídicas para actuar de una forma moralmente correcta.

Sin embargo, se trata de dos tipos de saber que –como hemos dicho –están estrechamente unidos, guardan una gran semejanza entre si y son complementarios, pero no se identifican. Comentaremos en este apartado en que se asemejan y en los dos siguientes, en que difieren y en que resultan complementarios.

1. En primer lugar, moral y derecho se asemejan, no solo porque ambos son saberes prácticos que intentan orientar la conducta individual e institucional, sino también porque los dos se sirven de normas para orientar la acción.

En el caso del derecho, podemos decir que se trata, sobre todo, de un mundo de normas que se articulan en diversos códigos, de modo que los ciudadanos sepan que conducta se espera de ellos. El derecho es no solo un saber practico, sino eminentemente un saber que proporciona normas. También la moral de normas, en especial cuando se ocupa de cuestiones de justicia y cuando quiere orientarnos hacia la humanización y no hacia la deshumanización. Pero el ámbito de lo moral es mucho más amplio que el de las normas.

2- Por otra parte, las semejanzas entre ambos se acrecientan cuando algunos éticos de tradición kantiana, como es el caso de los representantes de la ética discursiva, insisten en que es tarea de la ética determinar cuales son los procedimientos que nos garantizan que una norma es moralmente correcta. Las normas morales nacen en los distintos campos de la vida cotidiana y la ética debería mostrarnos cuales son los procedimientos racionales para decidir que una norma es correcta.

El procedimiento consistiría, según dicha ética, en establecer un dialogo entre todos los afectados por la norma. Un dialogo que debería celebrarse en condiciones de simetría, y en el que, por tanto, todos tendían posibilidad de intervenir, replicar y defender los propios intereses en igualdad de condiciones. Podíamos decir que la norma es correcta cuando todos los afectados, actuando como interlocutores en el dialogo, lleguen a la conclusión de que la norma les parece correcta porque satisface intereses generalizables.

No se trataría, pues, de llegar simplemente a un pacto de intereses sectoriales, sino a la adhesión de todos los afectados por la norma que tras participar en el dialogo en condiciones de simetría, consideran de modo unánime que la norma es correcta.

Esta consideración de la ética como saber que se ocupa de los procedimientos por los que discernimos si una norma es correcta, la ha aproximado al derecho, que también trata de formar los procedimientos adecuados para fijar una norma, aunque en este caso, jurídica.

Esta consideración de la ética como saber que se ocupa de los procedimientos por los que discernimos si una norma es correcta, la ha aproximado al derecho, que también trata de formar los procedimientos adecuados para fijar un norma, una norma, auque en este caso, jurídica.

EL DERECHO VIENE <DE FUERA>

En lo que se refiere a las diferencias entre moral y derecho, conviene recordar que no proceden tanto del contenido, en ocasiones idéntico, como de la forma en que obligan las normas morales y las jurídicas. Por ejemplo, normas como <no matar> o <no mentir> son tanto normas jurídicas como morales, y reconocemos si son una cosa y otra, ante todo, por cuatro elementos formales: cual es su origen (quien esta legitimado para promulgarlas), quien esta capacitado para obligar a cumplirlas, cual es el tipo de sanción que puede recibirse por transgredirlas, de quien cabe esperar cumplimiento..

1. Las normas jurídicas son promulgadas por los órganos competentes de Estado, mientras que las morales proceden del propio sujeto autónomo.
2. Es el Estado el que esta legitimado para exigir que se cumplan las normas jurídicas mediante coacción, mientras que en el caso de lo moral el sujeto se <auto obliga>.
3. Es también el Estado quien el poder de castigar a quien transgrede normas legales Y por eso, para no ser arbitrario, tiene que tipificar los posibles delitos y fijar las sanciones correspondientes. En el mundo moral

   No hay más sanciones que el remordimiento que experimenta quien ha violado su propia ley.

   Son estas tres razones, en principio, las que hacen del derecho un tipo de legislación que la persona experimenta como <externa>, como viniendo >desde fuera> Por eso, puede decirse que para

obedecer normas jurídicas podemos tener razones estratégicas, mientras que para obedecer normas morales no puede existir ninguna razón estratégica: atenerse a los mandatos morales interesa por si mismo o no interesa en absoluto. Alguien puede considerar una ley jurídica inadecuada, pero cumplirla por miedo a la sanción; mientras que para sentirse obligada moralmente una persona necesita estar convencida de que la norma es correcta: nadie, salvo ella misma, le va a sancionar si no la cumple.

4. Esta situación explica algo que ocurre en el mundo jurídico y no en el moral. Desde el punto de vista jurídico el desconocimiento de una ley no exime de su cumplimiento; y, por lo tanto, si alguien transgrede una ley por ignorancia, podrá considerarse tal ignorancia como una circunstancia atenuante, pero no como eximente. Mientras que desde el punto de vista moral, el desconocimiento de una norma si exime de su cumplimiento, porque aquí la intención de quien obra es no solo importante, sino esencial.

   Así ocurre que las personas podemos llegar a vivir el mundo jurídico como un mundo extraño, incluso en los países democráticos en los que hemos elegido a nuestros presuntos representantes.

   Porque cuando se produce un intenso proceso de juridificacion, es decir, cuando todos los ámbitos de la vida social se van regulando jurídicamente hasta el punto de que los ciudadanos son humanamente incapaces de conocer la legislación en su totalidad, aumenta en ellos la sensación de que ese inabarcable mundo no es cosa suya: de que en el son totalmente heterónomos, Y eso lógicamente, es perverso en una democracia, que se supone que es el <gobierno del pueblo>.

   Acerca la legislación al ciudadano en el doble sentido de que sea la que el podría querer y de que la conozca, así como las razones por las que se promulga, es un deber moral. Porque ya que resulta imposible que en el mundo jurídico cada uno legisle, al menos que los presuntos representantes formulen las leyes pensando en lo que cada ciudadano podría querer, traten de darles a conocer y expliquen las razones por lar que promulguen.

NO BASTAN LAS NORMAS JURÍDICAS PARA QUE UNA SOCIEDAD SEA JUSTA

Para que una sociedad sea justa no bastan las leyes jurídicas al menos por las siguientesrazones:

1. Las leyes jurídicas no siempre protegen suficientemente todos los derechos que son reconocidos por una moral cívica.
2. A veces exigen comportamientos que no parecen justos a quienes se saben obligados por ellas.
3. Las reformas legales son lentas y una sociedad no siempre puede esperar a que una forma de actuación esta recogida en una ley para considerarla correcta. Por eso, muchas veces la ética se anticipa al derecho.
4. Por otra parte, este tipo de leyes no contempla ciertos casos particulares que, sin embargo, requiere consideración.
5. El hecho de <juridificar> es propio de sociedades con escasa libertad. En las sociedades más libres la necesidad de la regulación legal es menor porque los ciudadanos actúan correctamente.
6. Aunque parezca que las normas jurídicas que protegen derechos fundamentales garantizan esa protección en mayor medida que las normas morales, es decir, aunque parezca que son más eficaces, lo bien cierto es que su capacidad protectora es muy limitada. Las leyes pueden eludirse, manipularse y tergiversarse; sobre todo, por parte de los poderosos. Por eso creo que la única garantía de que los derechos se respeten consiste en que las personas estén convencidas de que vale la pena hacerlo.

Tomando el celebre eslogan <una imagen vale más que mil palabras >, podíamos decir que una convicción moral vale más que mil leyes.

Por tanto, sin atender a la dimensión moral de las personas, es imposible que una sociedad sea justa.

¿QUE ES LA EDUCACIÓN MORAL?

Indoctrinación y educación

Al hablar de educación, y muy especialmente de educación moral, suele hacerse una distinción imprescindible para entender que queremos hacer al educar moralmente: la

distinción entre indoctrinar y educar. <No se debe indoctrinar—decimos—y, en cambio, es necesario educar, tanto porque es un beneficio para los alumnos como porque la sociedad necesita personas moralmente educadas> ¿Cuál es esa diferencia entre indoctrinacion y educación, que hace que la primera sea indeseable y la segunda, irrenunciable? ¿Reside en el método que utilizamos (como enseñamos) o en el contenido (que enseñamos)?

¿CUESTIÓN DE MÉTODO O DE CONTENIDO?

En un trabajo monográfico sobre el tema, consideraba J. Wilson que la indoctrinación es mala y la educación es buena, y que la diferencia entre ambas no podía residir en el método, sino en el contenido.

El método, en el caso de los niños-afirmaba-no puede ser el racional (la argumentación), porque, como todavía no razonan, solo podemos llegar a ellos mediante métodos no racionales, pero esto no significa que estamos intentando indoctrinarles: simplemente nos servimos del único método con el que podemos acceder a ellos. La diferencia entre indoctrinación y educación radica entonces-piensa WILSON – en el contenido que les queremos transmitir.

Ese contenido – prosigue – será educativo si consiste en modelos de conducta y en sentimientos que cualquier persona sana y sensata consideraría agradable y necesarios:;estos modelos seran racionales porque derivan de la realidad, más que de valores, temores y prejuicios de los individuos. Ese contenido---prosigue – será educativo si consiste en modelos de conducta y en sentimientos que cualquier persona sana y sensata consideraría agradables y necesarios; estos modelos serán racionales porque derivan de la realidad, más que de valores, temores y prejuicios de los individuos.

Ciertamente existe una tradición acreditada que parte en ultimo termino de PLATÓN, según la cual hay algún tipo de persona o personas capacitadas para determinar que es lo mejor en la vida humana Y por tanto, para indicar en que contenidos debe educarse. Sin embargo, la dificultad consiste en determinar quienes son esas personas especialmente facultadas y como elegirlas. En el caso de WILSON, como elegir a esa persona "sana y sensata" que debería actuar como juez respecto de que contenidos son agradables y necesarios, porque es fácil colegir que distintos grupos presentarían distintos candidatos al oficio de "juez moral" y se negarían a tener por normativas las orientaciones de los candidatos presentados por los restantes.

Como, por otro lado, no se trata aquí de atender a la opinión de la mayoría, pues la regla de las mayorías es un mal menos en la vida política y absolutamente inadmisible en la vida moral, cada grupo quedaría con su propio juez, que para el tiene autoridad moral, y consideraría totalmente irrelevante lo que opinaran los "jueces" ajenos.

LA META DE LA EDUCACIÓN

Por eso, parece bastante más acertada la posición de RICHARD M. HARE., Quien considera que la diferencia entre la indoctrinación y la educación reside en la meta que persiguen el indoctrinador y el educador, respectivamente, meta que determinara el tipo de método y de contenido.

El indoctrinador pretende trasmitir unos contenidos morales con el objeto de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles; pretende, en definitiva, darle ya las respuestas y evitar que siga pensando; encerrarle en su propio universo moral, para que no se abra a otros horizontes.

Este es el proceder propio de lo que se ha dado en llamar una moral cerrada.

El educador, por el contrario, se propone como meta que el niño piense moralmente por si mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía que quiere elegir. El educador pone así las bases de una moral abierta.

La diferencia entre indoctrinar y educar no es, por tanto, una diferencia de método sino de meta.

EDUCAR EN LA AUTONOMÍA MORAL ABIERTA

Si por ejemplo –continua HARE-, intentando enseñar a mi hijo que mentir es malo, me doy cuenta de que no capta los argumentos y que lo que más le convence es que emplee un tono de voz fuerte, ¿le estoy indoctinando por utilizarlo?, ¿O sencillamente se encuentra en

una etapa en la que lo que más le va a convencer es percibir mi propia convicción a través del tono de voz? Eso no significa que yo vaya a dejar de aducir argumentos, pero también tengo que emplear los recursos con los que puedo llegar a el en esa edad, porque lo más importante es mi disposición a ayudarle a pensar por si mismo en cuanto sea posible.

Lo mismo ocurre con la obsesión de algunos padres o educadores por no influir en la manera de pensar de sus hijos y alumnos, creyendo que esa es la manera de respetar su autonomía. Si en realidad influir en ellos es inevitable,¿no será mejor ver como y en que dirección lo hacemos, poniendo las cartas boca arriba tanto para ellos como para nosotros? Porque, en definitiva, los que presumen de neutralidad, de no influir en los niños, lo están haciendo, quieran o no, y además sin sacar a la luz en que sentido lo hacen.

La Indoctrinación- concluye HARE – empieza cuando queremos detener en los niños la capacidad de pensar por si mismos sobre cuestiones morales. Por el contrario, no les estamos indoctrinado si, cuando estamos influyendo sobre ellos, pensamos "tal vez cuando tenga capacidad de pensar por si mismo decida que el mejor modo de vida es totalmente distinto del que le estoy enseñando, y tendrá perfecto derecho a decidirlo" Precisamente, que un educador tenga esta actitud es una garantía de que no es un indoctrinador.

EDUCAR EN VALORES: EL CONTENIDO DE LA AUTONOMÍA

Sin embargo, y aceptando que la posición de HARE con respecto a la educación moral es más adecuada que la de WILSON, hay en la afirmación que acabamos de hacer con el algo que no nos deja muy satisfechos. De acuerdo en que es fundamental educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por si mismos. En definitiva, la convicción de que toda persona es un ser autónomo y que la educación se dirige a formar personas autónomas es el mejor logro de la Modernidad. Sin embargo, cuando un padre o un maestro están intentando transmitir unos valores morales porque –valga la reabundancia- les parecen valiosos, no les resulta tan atractiva la idea de que un buen día su hijo o alumno piense algo totalmente distinto a lo que ellos piensan. Y no por eso se merecen –creo yo – que les tachemos de indoctrinadores.

Supongamos que una persona, harta de ver cono se humilla en su barrio a los inmigrantes, intenta transmitir a sus hijos o alumnos la convicción de que todas las personas son iguales en valor y por lo tanto, que quien maltrata a otra por considerarla inferior se comporta como un animal, con el debido respeto a los animales. Si al cabo del tiempo los hijos o alumnos andan por las calles martirizando inmigrantes porque asi lo han decidido de mido "autónomo" ¿va a sentirse por eso muy satisfecha, pensando que a fin de cuentas son ellos quien libremente lo han elegido, o más bien le entrara una enorme sensación de fracaso? Y en el caso de que se sienta fracasado por el resultado obtenido,¿diremos de ella que es un indoctrinadora autoritaria e impresentable?

La verdad es que no. La verdad es que pensaremos que le sobran razones para sentirse fracasado, porque ella quería educar seres autónomos, no encanallar, Y "autonomía" en el sentido moderno del termino, no significa "hacer lo que me venga en gana" sino optar por aquellos valores que humanizan que nos hacen personas, y no por otra cosa. Con lo el educador no tiene más remedio que transmitir también a través de la educación aquellas cosas que el considera humanizadoras. ¿Qué cosas son esas? ¿Valores?

MODELOS DE HOMBRE

El problema de los modelos de hombre es que la historia de la humanidad ha ofrecido y ofrece múltiples y diversos ¿Por cual optar?

En principio, muchos de ellos entran en los textos sagrados, de la literatura y de las diferentes tradiciones para acabar haciendo de los niños "dechados de virtudes".

A mayor abundamiento, cada ideal de persona es hijo de su epoda y del lugar en que se sueña. Con lo cual, a la hora de educar, tiene la ventaja de la concreción, pero también el inconveniente de que la concreción le resta universidad.

En efecto es mucho más atractivo el héroe de una narración que la fuerza de una argumentación por convincente que resulte; sin embargo ¿cómo voy a pretender que este es el ideal de hombre (varón-mujer) para todas las épocas y lugares? ¿No será más bien que los valores por los que orienta su vida nos

parecen suficientemente valiosos como para afirmar que cualquier ser humano, deseoso de comportarse como tal, debería apreciarlos?

Pero en tal caso lo que universalizamos no es el ideal de hombre sino los valores que cada persona encarnara a su modo y manera, según las épocas y los lugares. Educar moralmente será, pues, educar en valores, más que modelos de hombre.

NI COPIAS NI REPRODUCCIONES

Creadores Morales

Ciertamente, esos valores los descubren personas con capacidad creadora, que lanzan la humanidad hacia adelante. Son esas personas- como decía HENRI BERGSON – las que hacen posibles las morales abiertas, buscadoras impenitentes de horizontes nuevos, porque lo clausurado esclerotiza y al cabo mata la vida.

Buda, Sócrates, Jesús de Nazaret han abierto caminos nuevos de humanización, barruntados de algún modo en la experiencia colectiva, pero puestos a la luz del día con su vida y su palabra.

Sin embargo, y con ser esto cierto, el creador moral no es nuca un modelo a reproducir, porque el es también hijo de su tiempo y lugar, tiene unas características personales que le constituyen como persona única e irrepetible, ya que cada persona goza de unas peculiaridades por las que es única e irrepetible.

Los valores que descubre son universales relatar su historia es una forma de sintonizar con el niño muy superior a la argumentación, pero cada uno de nosotros ha de plasmar esos valores en su peculiar historia, en su vida única.

Por eso, no se trata de la educación moral de mostrar modelos para que se reproduzca, porque la reproducción, la foto y la fotocopia matan la vida. Lo importa, a fin de cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mi; pero que merece la pena hacerlo con valores que valgan. ¿Cuáles son esos valores? Y, sobre todo, ¿que criterio debemos emplear para espigarlos, si no queremos acabar tejiendo un "saco de valores", una vez pasado de moda el de las virtudes.

DISTINTAS TRADICIONES ETICAS

Como ya hemos comentado en la primera parte de este libro, para intentar responder a una pregunta de este calibre creo que hoy en día es necesario recurrir a las aportaciones de diversas tradiciones éticas y no optar únicamente por alguna de ellas, descartando las restantes.

Todas estas tradiciones muestran que ser moral es interesante para una persona por que no es algo distinto de explotar las mejores posibilidades que como persona tiene.

Por eso intentara articular un modelo de educación moral, cuyas piezas han ido siendo propiciadas por esas tradiciones, desde la base antropobiologica por la que somos inevitablemente seres morales (tradición zubiriana), pasando por:

- La moralidad como un ineludible modo de estar en forma (tradición del raciovitalismo orteguiano).
- La pertenencia a comunidades, entre ellas la comunidad política (tradición Comunitarista).
- La búsqueda de la felicidad (tradición Aristotélica).
- La necesidad del placer (tradición utilitaria La capacidad de actuar por leyes que,, como seres humanos, nos daríamos a nosotros mismos, sea en la versión monológica (tradición kantiana), sea en la dialógica (ética discursiva)

Como es fácilmente observable, la enumeración no es histórica sencillamente porque no es una enumeración: intenta ser una exposición articulada, que parte de la base antropobiológica para llegar hasta las creaciones de la razón.

LA EDUCACIÓN MORAL EN PRIMARIA Y EN SECUNDARIA

Maria Rosa Buscarais

Miguel Martínez

Joseph Maria Puig

Jaime Trilla

1. La educación moral en una escuela democrática.

1.1. ¿Por qué hablar de educación moral?

Entendemos que la educación debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan para enfrentarse críticamente con la realidad. Asimismo pretende aproximar a los jóvenes a conductas hábitos más coherentes

Con los principios y las normas que haya interiorizado. Finalmente, la educación moral quiere formar criterios de cooperación o el cuidado de los demás.

Entender de este modo la educación moral nos da razones suficientes para justificar la conveniencia de que hoy la escuela se ocupe de ella, pero además nos permite añadir otros motivos complementarios que explican el renovado interés que despierta. En primer lugar, es evidente que en muchas escuelas esta ha sido y sigue siendo su principal finalidad educativa, aunque no se usen el rotulo "educación moral". Por otra parte y manteniéndonos en una perspectiva eminentemente educativa, es necesario preocuparse de la educación moral en la medida en que permite acercarse al horizonte deseable de la educación integral.

A su vez, la desaparición de las seguridades absolutas y la coexistencia de diferentes modelos de vida que instauran las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, han hecho más urgente ocuparse de la educación moral. Guiarse en estos contextos sociales complejos exige de cada sujeto un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. En caso contrario, será fácil verse inmerso en una existencia próxima a la anomia.

Desde una perspectiva microscópica, creemos que uno de los motivos que obligan a ocuparse de la educación moral reside en el hecho de que hoy los problemas más importantes que tiene planteados la humanidad en conjunto no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico-científica, sino que son situaciones que reclaman una reorientación ética de los principios que las regulan. Las relaciones del hombre con su trabajo y con las formas económicas que ha creado, del hombre con su entorno natural y urbano; o del hombre con su propio sustrato biológico, se convierten en problemas de orientación y de valor, que exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus alumnos.

Creemos, finalmente, que buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia, así como de incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación. Desde sus versiones político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales, la democracia es un procedimiento de fuerte contenido moral, ya que nos permite planear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva. Por tanto, la democracia, como procedimiento dialogo que permite tratar conflictos y adoptar principios y normas, es un valor moral fundamental, cuya persecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

1.2. ¿Qué entendemos por educación moral?

La educación moral no tiene por que ser necesariamente una imposición heterónoma de valores normas de conducta pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral pretende colaborar con los jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacitadas que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen en conflicto de valores. Porque, precisamente, la educación moral supone orientarse autónomamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica reproductora o inculca de valores, sino que probablemente seria mejor entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación. Si, por otra parte la educación moral supone orientarse racional y dialogicamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de practica individualista o subjetivista, sino que probablemente, seria

mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de dialogo y, quizás de acuerdo entre personas y grupos.

Tal y como se ha intentado mostrar, la educación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a:

1. Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
2. Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
3. Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
4. Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquellos tipos de comportamientos coherentes con los principios y las normas que personalmente hayan construido.
5. Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático, y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado a si misma.

Esta concepción de la educación moral, como ya se habrá constatado, no se entiende únicamente como un proceso de socialización. Por el contrario, querríamos destacar especialmente la vertiente creativa y transformadora de la educación moral; limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas y, quizá, nuevas. Sin embargo, a pesar de nuestra voluntad de señalar estos aspectos, no se no se nos escapa que la educación moral se da siempre sobre un trasfondo de socialización sin el cual nada es posible. Podría decirse que la educación moral y la socialización son dos aspectos de la educación en búsqueda de equilibrio. La formación humana requiere adaptación, pero quiere romper la adaptación. Por tanto, junto con el reconocimiento del marcado componente adaptativo reconocimiento del marcado componente adaptativo, que supone la educación moral aspecto que en modo alguno puede considerarse como negativo--, hemos de reconocer también que la educación moral Implica la decisión consciente de cambiar el curso de los acontecimientos; implica la construcción voluntaria de la propia historia personal y colectiva.

1.3. Modelos de educación moral

En la medida en que los hombres siempre han tenido que conducir su existencia en situaciones de conflicto de valores, y como siempre se han preparado para hacerlo de la manera que les ha parecido mejor, la educación moral, entendida sin duda de formas muy diversas, ha sido una faceta ineludible de la formación humana Manifestando una clara conciencia y voluntad educativa, o desdibujando la acción formativa, debido a la creencia de que lo mejor no hay que hacer nada porque de la educación moral ya se ocupa espontáneamente la sociedad, lo cierto es que, de las experiencias educativas del hombre, no pueden eliminarse aquellas que hacen referencia a su formación moral. En lógica consecuencia, es normal que los educadores, de modo implícito o explicito, apliquen siempre algún modelo de educación moral. Sin embargo, a tenor de las consecuencias y los modos de pensar predominantes, estos modelos de educación moral han cambiado notablemente. A continuación vamos a referirnos esquemáticamente a alguno de los modelos de educación moral más característicos.

El primer modelo, que solemos llamar de valores absolutos, se fundamenta en alguna concepción del mundo que permite derivar valores indiscutibles e inmodificables, valores que suelen imponerse con la ayuda de algún poder autoritario, y que regulan minuciosamente, medidas normas y costumbres, todos los aspectos de la vida personal social. Semejante claridad contundencia desemboca inevitablemente en explicitas e insistentes practicas educativas. Practicas que tienen como principal finalidad la transmisión de los valores y las normas que se deben respetar. Este trabajo de transmisión de valores y las normas que se deben respetar. Este trabajo de transmisión de valores se llevara a cabo por los medios que en cada caso parezcan más oportunos- instrucción, convencimiento, inculcación, adoctrinamiento u otros -, y utilizando asimismo las coacciones necesarias para conseguir que los alumnos adquieran los valores propuestos.

Cuando el modelo de valores absolutos entra en crisis, suele imponerse un segundo modelo de educación moral basado en una concepción relativista de los valores. Esta posición se fundamenta en la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión casual, y que no hay ninguna opción de valor preferible en si misma a las demás, sino que, en realidad, valorar algo es

una decisión que se basa en criterios totalmente subjetivos. Por tanto, a diferencia del modelo anterior, no podemos decir que un valor sea bueno o malo, ya que todo depende de circunstancias, condiciones o momentos que cada cual ha de evaluar. Socialmente, como ya se dijo estamos ante una situación de simple coexistencia de valores. Pedagógicamente, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar salvo la habilidad para decidir en cada situación lo que conviene a cada individuo. Y dado que la decisión es puramente individual y los motivos no son siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda muy limitada. Se supone que todo lo referido a la formación de la personalidad moral se manifiesta y aprende casi espontáneamente, o en el mejor de los casos mediante un trabajo de auto análisis que haga más obvia e inmediata la decisión moral subjetiva.

Hemos visto ya alguno de los motivos que han ocasionado la crisis del modelo de valores absolutos y por tanto, no vamos a entrar en su evaluación. En cambio, nos parece que el modelo relativista de valores merece algún comentario. Tal modelo se nutre de tendencias morales como el escepticismo, el emotivísimo y el reduccionismo; tendencias que nos parece que no dan respuesta adecuada a los problemas morales que en la actualidad plantea la vida colectiva. Al escéptico le es imposible afirmar que una acción sea mejor que otra; por el contrario, siempre actúa suponiendo que no existen opciones preferibles, y que todo esta en función de la cultura y las circunstancias en las que esta inmerso el sujeto actuante. Esta postura relativizar de tal modo lo valioso, que en su exceso hace imposible la afirmación de valores básicos, como por ejemplo, el de la vida o los definidos por los derechos humanos. Por su parte, el motivismo impide cualquier afirmación sobre la verdad o la falsedad de los valores éticos, y deja que sea la sensibilidad subjetiva la que determine lo deseable. El contrapeso a un exceso de racionalismo se paga, a su vez, con la imposibilidad de justificar de que modo se debe actuar respecto a aquellas personas o situaciones que por lejanía no nos producen ninguna emoción, o incluso de que modo actuar respecto a los que nos inspiran algún tipo de rechazo. Finalmente, las posturas reduccioinistas pretenden explicar el deber ser moral en función de lo que ya es o de lo que hay. Partiendo de este principio, se suele llegar a posturas muy insolidarias y egoístas. Si el comportamiento moral imperante es ya lo que debe ser, quedan refrendadas como buenas todas las conductas morales por el mero hecho de manifestarse, lo cual nos obliga a aceptar incluso injusticias comúnmente reconocidas, En consecuencia, tal postura no parece adecuada para fundamentar el comportamiento moral, y ello porque lo existente no agota lo que la realidad esta en disposición de llegarnos a ofrecer, y la conducta moral obligada a perseguir. Ese talante decisioncita e irracionalista, que es propio de la concepción relativista de los valores, lo convierten en un modelo inapropiado e insuficiente para guiar un currículo de educación moral.

No obstante, estos no son los únicos modelos de educación moral que en la actualidad pueden presentarse. Cada día son más claros los pasos para definir una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores. Tal modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades basadas en la razón, el dialogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta de los hombres en situaciones concretas. Por tanto, se defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posteriormente servirán para justificar normas concretas de conducta. Una propuesta de este estilo diseña una personalidad moral que debe integrar: primero, los principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sabe luego aplicarlos a fin de dotarse de normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas, y finalmente que es capaz de traducir sus principios de valor y sus normas concretas en conductas efectivas, coherentes autodirigidas, que probablemente acabaran por conducir a la formación de hábitos deseables queridos.

Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una educación moral de mínimos; una educación moral quemediante el dialogo, la reflexión la empatia y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no solo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas.

1.4. Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural

Al proponer un modelo de educación moral respetuoso con la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por criterios racionales, nos separamos de las propuestas autoritarias que determinan heteronomamente lo que esta bien y lo que esta mal. Pero también nos separamos de aquellos modelos que ante un conflicto moral afirman que solo podemos esperar que cada cual opte de acuerdo con criterios subjetivos. Creemos, en cambio, que ante un conflicto de valores no podemos prescindir del juego simultáneo de estos dos principios:

- El respeto a la autonomía de cada sujeto, que se opone a la presión exterior que ahoga la conciencia libre y voluntaria.
- La razón dialógica, que se opone a las decisiones individuales que no contemplen la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

Respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del dialogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas Formas de convivencia que podrían ser tan variadas como lo decidan los implicados y como lo permitan los modos culturales que cada persona y cada grupo posee, pero que en cualquier caso estarán regidas y respetaran los valores que se derivan de los principios que acabamos de presentar. Se trata de ver si, por encima de la pluralidad de opciones que representan hoy las sociedades democráticas y complejas, es posible justificar racionalmente criterios y valores que todos podemos re conocer como deseables, y todo ellos sin retornar al modelo de valores absolutos. Criterios suficientes para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando, sin embargo la multiplicidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que para cada cual es una vida buena y feliz.

Pensamos que un modelo de educación moral distanciado de aquellos que se basan tanto en valores absolutos como en valores relativos, podría partir de los principios de autonomía y razón dialógica, y utilizarlos como herramientas que hagan posible valores como la criticas, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos. Tal propuesta de educación moral no tiene por que violentar las creencias plurales de los hombres y las mujeres de las sociedades democráticas, pero puede, en cambio, ayudarnos a vivir una vida más justa y solidaria.

1.5 Elementos de la personalidad moral

La formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en relaciones personales y en la participación social basada en el empleo critico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos, creemos que supone formar un perfil moral caracterizado por las siguientes adquisiciones:

- -El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor.
- -La adquisición de las capacidades y los conocimientos necesarios para comprometerse en un dialogo critico y creativo con la realidad y consigo mismo, de manera que sea posible elaborar normas y proyectos con textual izados.
- -La formación de las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser realmente deseada.

Desarrollo de las estructuras universales de juicio moral

Así, la primera finalidad de un programa de educación moral ha de ser el desarrollo del juicio moral. Es decir, la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores o pueden presentarlo a fin de dilucidar mediante razones lo que consideramos correcto e incorrecto respecto a la situación considerada. Como ha mostrado Kohlberg, el optimo desarrollo de este dominio nos conduce a unos juicios morales basados en principios de justicia; principios, a su vez, definidos y aceptados por la libre conciencia de cada sujeto. Por tanto si el proceso de desarrollo de este dominio de la personalidad moral ha sido adecuado, el sujeto acaba valorando por encima de otros intereses y consideraciones la igualdad, la equidad, la dignidad, la libertad y la autonomía de todos los hombres; es decir, la justicia.

El óptimo desarrollo del juicio moral supone, a su vez, el desarrollo de otras disposiciones personales que actúan como condiciones constitutivas y necesarias del pensamiento moral. Se trata de determinar la anatomía del

juicio moral para poder incidir educativamente en cada uno de sus componentes. Las condiciones constitutivas del juicio moral más características, según nuestra opinión, son: el desarrollo del autoconocimiento, en tanto que conocimiento de si mismo –autoconciencia- y en tanto que conocimiento de lo que cada uno piensa, siente, valora o le interesa : el desarrollo de la capacidad empática o de reproducción en uno mismo de los sentimientos de otras personas, así como también el desarrollo de la capacidad para adoptar diversas perspectivas sociales o capacidad de conocer a los demás, conocer lo que piensan, y el rol social que ostentan: y, finalmente, el desarrollo de las habilidades para el dialogo, en tanto que disposiciones que permiten la construcción de las mejores situaciones dialogicas posibles para provocar el desarrollo del juicio moral.

Adquisición de las capacidades para comprometerse en un dialogo critico con la realidad

El desarrollo de las capacidades que permiten un juicio moral posconvencional, un juicio moral dialógico, no agotan las finalidades de la educación moral. Junto con el desarrollo del juicio moral es necesario también el aprendizaje de las destrezas necesarias para utilizar tal capacidad de razonamiento en el seno de las circunstancias concretas que vive cada individuo, y a propósito de los temas morales con los que el se enfrenta, o bien de los temas morales que están problematizados en su entorno próximo, o que son relevantes para toda la humanidad. La formación de esta mueva disposición para la critica y la adquisición de los conocimientos sobre los que debe operar constituyen un segundo aspecto ineludible de la educación moral.

A partir de todo ello, podemos concluir que una personalidad moral madura, además de haber alcanzado los niveles óptimos de juicio moral formal, debe también adquirir todas aquellas capacidades y conocimientos que le permitan comprometerse en un dialogo con la realidad concreta, y ello con el fin de que cada sujeto pueda criticar de modo autónomo aquellos aspectos de su sociedad que considere reprobables, y a la vez, sea capaz de construir normas y proyectos personales y sociales más justos. Se trata, por tanto de construir personalidades que no solo cuenten con una estructura moral formal, sino que también sepan servirse de ella para obtener responsablemente el contenido o la materia sobre la que deben ejercer sus capacidades de juicio moral.

Formación de las habilidades para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para construir una manera de ser deseada

Si la educación moral se limitara a facilitar el desarrollo del juicio moral y a formar las habilidades necesarias para la comprensión crítica de la realidad, estaría olvidando un atributo esencial de la personalidad moral: la conducta moral.

Dado que hemos empezado caracterizando la personalidad moral por sus capacidades de juicio, pero acabamos de afirmar también la inexcusable presencia de factores conductuales, resulta obligado preguntarse sobre el tipo de vínculos que conectan ambos componentes de la personalidad moral. Partimos de la convicción de que es necesario aproximarse hacia una situación personal de progresiva coherencia entre el juicio moral y la acción moral.

Consideramos la "acción moral" como un concepto que incluye dos facetas en parte relacionadas, pero no equivalentes. Nos referimos por una parte, a la acción moral propiamente dicha o, mejor a la decisión de la voluntad que logra, de una manera precisa y para cada situación singular, que el juicio y la acción sean coherentes. Por otra parte, con la expresión "acción moral" nos hemos querido referir también a la adquisición de hábitos de conducta personales y queridos. Hábitos en el sentido de disposiciones conductuales deseadas y acordes con el juicio moral: disposiciones que van más allá de la concreta adecuación entre el juicio y la acción, nos queremos referir a la manera de ser propia de cada persona, es decir a aquellos rasgos personales que, de acuerdo con el modo de enjuiciarse a si mismos y de enjuiciar la realidad predisponen al sujeto a cierto tipo de estándares en el ámbito de sus pensamientos sus decisiones y sus acciones morales.

En consecuencia, la educación moral deberá formar, junto con todas las modalidades de juicio que hemos mencionado, las capacidades de autorregulación que contribuirán a conseguir un acuerdo entre el juicio y la acción, y a lograr la construcción progresiva de un modo de ser personal.

1.6. Sobre el currículo educación moral

Una vez esbozadas las finalidades de esta propuesta curricular de educación moral, vamos a presentar sintéticamente el tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje que la escuela debería programar a fin de acercarse al perfil de personalidad moral propuesto. Un

currículo completo de educación moral debería considerar, al menos, los siguientes aspectos: las actividades especificas, transversales y sistemáticas de educación moral, la participación democrática en la vida colectiva de la escuela y la preparación para la participación social.

Actividades específicas, transversales y sistemáticas de educación.

Las actividades de educación moral deben ser el resultado de la concreción, en cada aula, de una propuesta curricular diseñada especialmente para tal ámbito de contenidos. Una propuesta de actividades de educación moral debe se especifica, es decir, especialmente diseñada para contribuir a la consecución de los objetivos propios de educación moral que acabamos de plantear. Por tanto, suponemos con ello que cualquier actividad escolar no es igualmente útil para el proyecto de educación moral presentado, aunque exprese opciones de valor y este aplicada respetando de modo inequívoco ciertos valores. La formación moral exige estrategias propias y pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. A modo de ejemplo, la discusión de dilemas morales, las estrategias de clarificación de valores, el role-playing, la comprensión critica, las estrategias de autorregulación y los procesos de toma de conciencia son algunos procedimientos específicos de educación moral.

Por otra parte, consideramos las actividades de educación moral como transversales porque, tratando temas complejos y de enorme repercusión personal y social, no están contemplados como áreas o disciplinas en los diseños curriculares. Son abordados de modo multidisciplinar por parte todo el profesorado del centro, o por la mayoría. De acuerdo con todo ello, la educación moral deberá abordarse transversalmente y con metodologías especificas. Es---te planteamiento transversal supone, sin embargo, destinar a las actividades de educación moral una parte, una pequeña pare, del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares o a las actividades de tutoría.

En tercer lugar, hemos dicho que las actividades de educación moral debían ser sistemáticas. No las metodologías especificas ni su planteamiento transversal pueden quedarse en actividades ocasionales y quizá desordenadas, sino que deben estar regulados y orientados por una propuesta curricular especifica. A saber: por una propuesta de objetivos y de contenidos referentes a hechos, procedimientos y valores suficientemente precisa y convenientemente secuenciada.

Participación democrática en la vida colectiva de la escuela

Las actividades escolares de educación moral pueden ser muchas y muy variadas, pero ninguna puede sustituir, ni tiene su eficacia, a las experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva, en especial cuando son vividas democráticamente. La participación de los alumnos ha sido un objetivo y un medio recurrente en todas las propuestas progresistas de educación cívica, social y moral. La participación democrática de profesores y alumnos en foros de dialogo, donde plantearse los problemas de convivencia y trabajo, es el telón de fondo imprescindible para cualquier actividad de educación moral, y es, en si misma una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. Experiencias que, sin duda, producen importantes consecuencias formativas, entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto muto, la compresión reciproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva: la discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros y adquirir en este esfuerzo aptitudes dialógicas; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y finalmente, la coherencia entre juicios y acción moral dentro y fuera de la escuela. De cualquier modo, la importancia que concedemos a la participación escolar decrecerá si no es posible ejercitar mediante actividades específicas de educación moral la toma de conciencia de todos esos posibles logros.

Educación moral y participación social

La propuesta de educación moral que presenta es eminentemente académica y esta muy centrada, incluso muy encerrada, en el tipo de actividades que es posible llevar a cabo en la escuela. Es por, otra parte, una propuesta en la que domina, aunque no exclusivamente, las tareas de índole cognitiva por encima de la acción o del comportamiento moral. Se echan en falta elementos necesarios en un currículo completo de educación moral; elementos tales como la responsabilidad y el compromiso moral concreto—por hacer algo

con trascendencia moral más allá de lo meramente escolar. Por tanto, aquí se propone prolongar la formación moral fuera de la escuela mediante el compromiso personal de los alumnos por llevar a cabo actividades que consideren correctas y que tengan alguna trascendencia social.

Tal como se ha dicho, ante todo se trata de facilitar a los alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de participación social que suponga comprometerse y responsabilizarse en ayudar a alguien---en, o en colaborar con alguna institución que persiga fines sociales o humanitarios. La gama de actividades que, siendo socialmente eficaces y necesarias, cumplen también para quienes las realizan una función educativa, es enorme. Sin embargo, sea cual sea la que se escoja, debe ser siempre el resultado de una decisión personal, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se esta realizando, así como de una preparación suficiente que deberá proporcionar la escuela para optimar al máximo la eficacia de la tarea realizada y- el aprovechamiento personal.

ANATOMÍA MORAL, PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA Y CUIDADO DEL OTRO

Bases para un currículum de formación ética y ciudadana

II. ¿Qué quiere decir enseñar ética?

Es necesario, pues, explicitar que entendemos por educación ética y ciudadana. Tomar decisiones tanto con relación a la producción del conocimiento ético y ciudadano, como tomar posición con relación a los contextos matrices de aprendizaje Justamente por eso hablamos de "currículo", porque tenemos que explicitar un enfoque didáctico y tenemos que explicitar un enfoque institucional. La opción primera radica en pensar la educación ética como un área especifica de problemas. Un currículo de educación ética tiene que explicitar estos problemas específicos. La escuela, hoy, tiene que enseñar ética, como tiene que enseñar matemáticas o la lengua, o cualquier otra disciplina racional, no pueden ser formateadas, para su enseñanza escolar, "interdisciplinariamente" o "transversalmente".

La especificidad de la enseñanza de la ética le viene por el área de conocimientos y valores que la funda, no por tener que ser una asignatura escolar.

La ética, en tanto disciplina racional, pertenece al campo de los saberes legitimados públicamente y es desde ese lugar que da elementos para interpretar equitativamente las demandas de aprendizaje de valores, normas, actitudes.

1. La ética como disciplina racional

Enseñar ética como disciplina racional quiere decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales fundados para la construcción autónoma de valores y para la critica racional de la validez de las normas, que se dan fácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en "el punto de vista moral" y a saber argumentar moralmente.

Esta manera de concebir la ética tiene dos supuestos importantes, uno relacionado con la distinción entre moral y ética y otro relacionado con la distinción entre un campo propio y específico de la filosofía, que es el de los saberes prácticos, y otro campo diferente y de otra naturaleza, que es el de los saberes teóricos.

Es decir, la moral o las morales, constituyen}, precisamente otro objeto reflexivo de la ética como disciplina racional. Por otro lado, la acción, su lenguaje, sus sentidos (intenciones, motivos, efectos) y sus mecanismos de legitimación, exigen un tipo de saber que es de naturaleza distinta a los saberes referidos a objetos teóricos. El saber acerca de lo normativo y evaluativo en las acciones de los hombres, saber practico en sentido fuerte, no tiene la misma forma racional que un saber acerca de los "objetos" naturales, técnicos o sociales.

Por eso, una teoría psicológica o sociológica o antropológica económica de lo moral es una teoría sobre un "objeto" construido desde el correspondiente marco referencial y categorial, pero no es una ética, como disciplina racional autónoma, que reflexión sobre los principios y fundamentos de las "morales" construidas por las prácticas sociales.

Que la ética sea una disciplina racional autónoma no es universalmente aceptado. Hay quienes sostienen, como lo hizo el primer empirismo lógico (Russell, por ejemplo) y lo repute algunos herederos, como Popper o Albertm que la ética es un saber racionalmente "indecidible". Se trata, para estos autores (y otro como Stevenson) de decisiones personales, emocionales, no argumentables racionalmente y esto, sobre todo, porque son carentes de significatividad "objetiva " o "científica", único modo de racionalidad posible. Es decir, para muchos, lo practico no es un campo racionalmente fundamentable (Camps, Guariglia, Salmero comp...1992).

Hay otros que reducen la racionalidad de la ética (y de filosofía practica en general)a la posibilidad de hacer un análisis del lenguaje, mostrando la especificidad de un campo semántico relacionado con la moral y el tipo de acto de habla que supone obligación moral (en las huellas del segundo Wittegenstein, Austin Searle, Hare, Hart, etc..), pero que no nos llevaría, más allá de una descripción precisa de diversas formas de vida, que justifica referencias y designaciones del lenguaje ordinario (Arregui, 1984 Hudson, 1974).

Hay otros, finalmente, que aceptan la racionalidad de la ética, incluso como filosofía práctica, pero como un saber dependiente (no autónomo) de otros saberes: la metafísica, la sociología, la psicología, la antropología, la teología, etcétera. Entre estos saberes determinantes de la ética puede darse una amplia gama entre posturas más universalistas y más relativistas, y entre formas de plantear los problemas más dogmáticos y más críticos.

Enseñar ética es algo diferente de inculcar dogmáticamente una moral, es decir, una determinada escala de valores, una concepción del bien y de la felicidad, una forma canónica de entender la "ley natural. Pero es también algo diferente de aceptar escépticamente cualquier moral, declarando imposible una fundamentación racional de las obligaciones, las normas, los principios, los bienes. O bien resignarse a un relativismo, más o menos impresionista, de las "formas de vida" o de las "opciones personales", que dejen sin posibilidad de universalizar normas, encontrar valores comunes, regirse por algunos principios validos para todos.

Es decir, aceptar que la ética es una disciplina racional enseñable implica un marcado rechaza simultaneo del dogmatismo moral, del escepticismo moral y del relativismo moral. Entonces, estas son las dos primeras opciones de estas bases curriculares:

1. Es posible fundamentar racional y argumentativamente la validez de los principios de valoración moral y de las obligaciones morales.
2. Es posible fundamentar racional y argumentativamente la universalidad de ciertos valores y de ciertas obligaciones morales.

Lo que se quiere decir es que enseñar ética es no ceder ni al dogmatismo ni al escepticismo, ni ceder al universalismo "naturalista" ni al relativismo "culturalista".

Enseñar ética es enseñar saberes que permitan fundamentar y universalizar racionalmente principios de valoración normas para la acción. Solo aceptando que la ética es una disciplina racional autónoma, es posible aceptar un pluralismo axiológico que no sea relativismo, es decir: el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de lo común y un universalismo critico de principios que no sea dogmatismo, es decir; el reconocimiento de la igualdad y de la libertad, para realizar el propio proyecto de vida.

2. Autonomía moral y dialogo

En este sentido, es necesario interpretar la demanda social en términos de formación de una personalidad moral autónoma, equipada lo suficiente con principios y saberes como para poder hacerse cargo racionalmente de las propias opciones y no quedar a merced de imposiciones heterónomas, de cualquier especie, y dialogante, capaz de saber argumentar con otros sus propias razones, escuchar las diferentes buscar bases de consensos racionales y proyectos comunes, y respetar, en todos los casos, los principios básicos de una convivencia justa.

Lo que lleva a la escuela a enseñar ética no es el hecho de que se necesitan valores para vivir en la sociedad o para sentirse bien, o que es necesario cumplir con el deber para asegurar el orden social o el bienestar individual. En realidad, cualquier proceso socializador transmite valores y normas, censura antivalores, prohíbe acciones, sanciona transgresiones.. Lo que la escuela si hace es mediar esta socialización con saberes legitimados públicamente, que permiten tomar posición más racional frente al hecho social de la moral. Y en una sociedad, abierta y pluralista como la de hoy, esto es particularmente relevante (Martínez, 1992).

Sin duda que esta forma de entender la demanda de aprendizajes "éticos" no es tampoco universalmente aceptada. La escuela es un privilegiado lugar del control social, y hay quienes sostienen que lo demandado es aprender a adaptarse a las normas vigentes, a los valores hegemónicos, a las exigencias que provienen de quienes manejan el mercado (y por lo mismo la legitimación).

En este caso, se responde a la demanda cuando se modela, adaptada y competitiva, que internalice valores y normas vigentes, que aprenda los mecanismos de competitividad y de exclusión para resolver los conflictos, que construya una subjetividad posicionada en los lugares que le signa la desigual relación de "clases".

De aquí las dos siguientes opciones de este currículo de formación ética y ciudadana:

3. Es posible, entonces, aprender a construir autónomamente, sin otra ley que la de la propia razón, los valores y las normas..
4. Es posible, entonces aprender a resolver argumentativa y dialógicamente los conflictos de valores, a respetar opciones diferentes y a convivir en un pluralismo

axiológico sin renunciar a la defensa de valores universales y comunes.

3. Autoestima y cuidado del otro

Finalmente enseñar ética es enseñar a conocerse y a valorarse desde principios de juicio responsable y solidario. Es decir, la educación ética busca formar una personalidad moral definida integralmente, y no solamente desde la autonomía y el dialogo. Esta es también una opción curricular. La autoestima y la coherencia, el pensamiento crítico y la creatividad, las profundas conexiones con el propio deseo y las instituciones sociales, son también elementos de la personalidad moral.

Enseñar ética, entonces, no esta desvinculado de plantear cuestiones como la felicidad, la alegría, el respeto propio de los otros, el cuidado de la vida, la solidaridad y la responsabilidad. Es decir lo que en términos gen erales se puede llamar las "virtudes" .

Este punto necesita que lo profundicemos un poco.

Durante mucho tiempo se ha tratado de separar las cuestiones relacionadas con el deber o la vida honesta de las cuestiones relacionadas con la felicidad o la buena vida. Esto llevo a que en la historia de la ética se distingan, con cierta insistencia las éticas deontologiítas (ostentadas en el deber y la obligación moral), de las éticas eudemonicas (centradas en el bien y la felicidad).

Esta distinción debe ser mantenida en las cuestiones de fundamentacion y con relación a la formación del juicio moral autónomo y de la capacidad de dialogar las diferencias morales, pero es necesario avanzar en la comprensión de su dialéctica interna y su mutua dependencia cuando se trata de formar una personalidad moral integra. Justamente aquí radica en buena medida, la necesidad de superar el aparente abismo entre un mero formalismo ético y una mera ética material de los valores (Max Scheler, 1966).

De aquí, dos nuevas opciones como bases para un currículo de formación ética y ciudadana:

5. Es posible enseñar saberse relacionados con la autoestima y el cuidado solidario de los otros.
6. Y es posible, entonces, que se aprendan en la escuela modos de conocerse así mismo y valorarse, así como principios de autorregulación y coherencia.

EDUCACIÓN MORAL Y DEMOCRÁTICA

Joseph Ma Puig

Miquel Martínez

II

TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL

Cualquier propuesta de acción educativa bien fundamentada debe partir en primer lugar, de un proyecto normativo que diseñe el punto de llegada que se requiere alcanzar o, quizás mejor la dirección que deseamos tomar en pos de unas finalidades probablemente nunca del todo asequibles. De ello hablamos en el capitulo anterior al precisar lo que entendíamos por educación moral, al esbozar una propuesta educativa que denominábamos de construcción racional y autonomía de principios normas morales, y finalmente al presentar un modelo posible y deseable de personalidad moral. más adelante, cuando tratemos de construcción del currículo de educación moral, insistiremos de nuevo, en alguna de estas cuestiones.

Sin embargo, todo proyecto de acción educativa debe contar no solo con protestas normativas, sino también con todas aquellas disciplinas que aportan conocimientos descriptivos; conocimientos que son imprescindibles en el diseño de dichos planes de acción. En nuestro caso un currículo de educación moral requiere prioritariamente, aunque no exclusivamente contar con los trabajos sicológicos o con las aportaciones de otra índole, que nos informa sobre los procesos de adquisición y desarrollo de los componentes de la personalidad moral. Tales conocimientos serán útiles en diversos sentidos: ante todo como fundamento científico necesaria para el diseño racional de planes de formación moral, pero además también son imprescindibles para comprobar la viabilidad de las propuestas normativas que se han presentado, y para ofrecer nuevas indicaciones que mejoren la propuesta normativa adelantada; en consecuencia, en lo que sigue presentaremos las teorías del desarrollo moral que a nuestro placer mejor pueden satisfacer las funciones que les hemos encomendado.

Freud, B. F. Skinner, y biólogos como Ch. Darwin y E. Wilson. A pesar de las diferencias que separan estas tendencias, y que se comprobaran en las respectivas presentaciones, nos parece que al menos

Para presentar las distintas teorías sobre el desarrollo moral hemos optado por agruparlas en dos grandes bloques de acuerdo a ciertas afinidades que iremos señalando. En el primero, se entenderá el desarrollo moral como adaptación heterónoma. En el se reúnen aquellas teorías que desde diversas perspectivas han entendido la adquisición de la moralidad como un medio de inserción de los individuos en la sociedad. Sea por mecanismos de adaptación, o apelando a procesos de socialización, identificación o condicionamiento, en todos estos casos el papel del sujeto que se adapta es muy limitado, quedándole como principal tarea hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, y sin que para ello tenga especial relieve sus capacidades cognitivas. Tales perspectivas no coinciden con el modelo normativo que propusimos sin embargo, sin ser un modelo de formación moral absolutamente deseable, describen aspectos de la formación moral que no podemos desconocer y que debemos tener en cuenta en el diseño curricular. Los autores que hemos considerado más representativos de esta perspectiva son E. Durkheim S. Freud B.F. Squinner, y los biólogos evolucionistas desde Darwin a Wilson.

El segundo bloque esta constituido por aquellas posturas cognitivas que entienden el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo. Tal desarrollo se consigue en interacción con el medio pero de un modo que el sujeto no queda sometida unilateralmente ala presión ambiental sino que conserva un notable papel autoorganizador.

Estas posturas nos permitirán fundamentar el modelo de personalidad moral propuesto al menos en lo que se refiere a su capacidad para elaborar principios generales de valor y normas concretas de conducta. Los autores más representativos de esta tendencia son J. Piaget L. Kohlberg y E. Turiel.

En lo sucesivo, vamos a exponer el pensamiento de estos autores sobre la formación moral, señalando brevemente cuando sea posible las consecuencias pedagógicas que pueden derivarse de sus respectivas posturas.

Tal como se ha dicho, en este apartado se han agrupado autores como E. Durkheim, S.

tienen en común ciertas notas que las hacen homogéneas en algún sentido. Los supuestos en que coinciden son: primero, entender la formación moral como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad, como

una interiorización de reglas culturales externas al individuo; segundo, ver en ciertas necesidades biológicas o en la búsqueda de recompensas y evitación de castigos, las motivaciones básicas de la conducta moral; tercero, aceptar la relatividad cultural, el desarrollo moral, cuarto, definir el papel de los agentes del medio educativo por la tarea de modular cuantitativamente la presión que se ejercerá sobre los sujetos a moralizar. Como puede apreciarse, tales presupuestos están lejos de lo que consideramos deseable como método de formación moral de los educandos. Sin embargo, ello no excluye que buena parte de las experiencias morales de los hombres coincidan con los presupuestos que aquí se indican y que, por tanto, merezca la pena atender cuidadosamente a esas teorías.

EMILE DUKHEIM

El pensamiento moral de Durkheim tiende a reducir la moral a sus condicionamientos sociológicos. El hombre no solo recibe de la sociedad la escala de valores morales –la moral socialmente vigente-, sino que la fuerza moral de estas valoraciones no procede tanto de su conciencia como de la misma presión social. La moral, en tanto que hecho social, es un dato en buena medida ajeno a nuestra voluntad; un dato que se nos impone y que solo al comprender y aceptar su necesidad logramos conquistar nuestra autonomía moral. Dicha tesis como veremos más adelante, fundamenta una educación moral que suele calificarse de tradicional, aunque los planteamientos de Durkheim ofrezcan numerosos matices de gran interés.

La primera intención de Durkheim al escribir La educación moral era trazar las líneas de una educación moral laica que se apoyara en criterios justificables racionalmente.

En consecuencia no le basta con retirar lo religioso de la moral, sino que paralelamente debe descubrir los dinamismos sociales, y humanos que convierten al hombre en un ser moral. Tales elementos esenciales de la moralidad son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Su estudio nos dará las claves de la moral humana y nos indicara como intervenir pedagógicamente sobre ella.

Las acciones morales responden siempre a un sistema de reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Por tanto, la moral es el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres. Esto significa, ante todo, que una vida moral es una vida regularizada en la que se han substituido los elementos de arbitrariedad, indecisión o azar por normas sociales que se imponen a los sujetos. En consecuencia, una existencia moral debe ser regular y fija, y por ello deberá encontrar cierto gusto por la regularidad y la conducta prescrita. La adquisición de hábitos es la vertiente psicológica de esa necesidad propiamente moral. Sin embargo, en las reglas morales impuestas desde el exterior hay algo más que predictibilidad y regularidad de la conducta. Para que sean obedecidas es necesario que haya también un componente de autoridad Es decir, la eficacia de la regla moral supone la influencia o ascendiente que ejerce sobre los hombres un poder moral que reconocemos como superior. La regla moral ha de contener en si misma una fuerza que todos los individuos entiendan que es superior a ellos y la acaten. Tal fuerza, si no tiene su origen en creencias religiosas, en opinión de Durkheim, únicamente puede proceder de una entidad empírica superior a los individuos; de la sociedad. En síntesis, el respeto por la autoridad y el sentido de regularidad son los dos aspectos constitutivos del espíritu de disciplina que todo individuo debe adquirir para cumplir las normas. Por otra parte, la disciplina es imprescindible no solo para regular la vida individual, dándole un horizonte normativo, sino también para organizar la existencia colectiva.

La adhesión a los grupos sociales es el segundo elemento de la moralidad. Este dinamismo moral permite explicar como se acepta y reconoce la autoridad que emana de la sociedad y convierte en obligatorias las normas sociales para ello según durkheim se debe distinguir entre actos personales y actos impersonales. Los primeros tienen como fin sostener o desarrollar la propia existencia de quien lo realiza, y por tanto no son actos morales. En cambio en los actos impersonales el fin concierne a otra entidad distinta al propio individuo que lo realiza aunque puedan tener también algún interés para el mismo. Estos son los actos propiamente morales.

Sin embargo, como resulta imposible hacer algo por todos los demás tomados individualmente, el objeto de los actos morales no puede ser otro que los grupos o sociedades humanas en su conjunto. En definitiva los fines morales serán aquellos cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente será por un interés colectivo es decir, el comportamiento moral supone la adhesión, solidaridad y vinculación con los grupos sociales. Corresponsabilizarse defines

que superan al individuo y corresponden a la sociedad no es una carga que pesa sobre los individuos sino todo lo contrario. Ocurre así, y el individuo se adhiere a la sociedad, en primer lugar, por que la sociedad es una entidad que es más que la suma de los individuos que la componen; por que posee una naturaleza propia, una personalidad distinta y superior a la de sus miembros.

La sociedad constituye pues una entidad que sobre pasa y es superior a cualquiera de los individuos que la constituyen. La sociedad es algo que siendo empírico y no espiritual trasciende la existencia individual de cada hombre.

Pero además los hombres tienen un interés en unirse a la sociedad por que en ella reconocen una entidad más variada, eminente y rica que su propia individualidad concreta, y solo uniéndose a ella consiguen realizar plenamente todas las posibilidades de su naturaleza.

Como ya se indico el reconocimiento de la superioridad de la sosedad y la adhesión que provoca en un elemento indisociablemente unido al espíritu de disciplina pues la autoridad que regula y normativaza la vida emana de la superioridad que los individuos reconocen a la sociedad y que permiten a esta dictar normas y hacerlas cumplir.

No obstante, cada vez es más conveniente que la moral no se base tan solo en la disciplina y la decisión al grupo sino que las reglas sean también respetadas desde la conciencia moral de cada persona, desde la autonomía de la voluntad. ¿de que modo es posible conciliar la moral entendida como algo exterior que se impone a la volunta y la moral como libertad autónoma? Durkheim halla la solución en una comparación con las ciencias naturales.

El único modo de ser libres ante la naturaleza es conocer sus leyes y utilizarlas sin intentar forzarlas sino respetándolas. De igual manera, la sociedad posee un conjunto de regularidades morales cuya certidumbre se nos impone como las leyes naturales y ante las cuales solo es posible ser libres reconociendo las razones por las que se imponen aceptándolas por ello como racionales, y actuando conforme a lo que dictan la autonomía moral es el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, y por tanto el paso de lo que era exterior al interior de la conciencia individual.

Concluido el análisis de los elementos de la moralidad durkheim traza un plan para construirlos en la personalidad de los jóvenes en primer lugar, para formar el espíritu de disciplina se apoya en dos predisposiciones naturales del niño que actúan como condiciones de posibilidad de la aceptación de las reglas de la autoridad.

Nos referimos a su receptividad a los hábitos, que permiten contener y regular su estabilidad, y a su gran sujestibilidad mediante la que se consigue inculcar el respeto a la autoridad moral. La gran potencia de estas inclinaciones requiere una actuación prudente por parte de los educadores. Prudencia que se concreta en la decisión de que el niño asista a la escuela para no verse limitado por la exclusiva influencia paterna, así como el cambio periódico de profesores para salvar el mismo escollo.

Sin embargo, dado que el comportamiento moral no surge espontáneamente de tales predisposiciones, sino que es necesario conducir a los jóvenes al respeto de las reglas exteriores se le debe exponer a una experiencia en la que se le encuentre enfrentando a un sistema de reglas que deba respetar. La escuela es la institución que cumple esta función. En ella el joven se encuentra sometido a un sistema de reglas que se le imponen y empiezan a imprimirle el carácter moral. Sabemos, además, que toda regla debe estar respaldada por la autoridad y, en este caso, solo la autoridad del maestro puede lograr que la regla sea respetada. El maestro, en tanto que individuo que en principio no posee por si mismo ninguna superioridad o autoridad moral, la adquirirá y manifestara en la medida en que tenga una idea clara de su misión social, y sienta íntimamente y exprese con pasión el ideal de esa tarea. Al presentar el ideal de la sociedad se elevara por encima su limitada individualidad. En consecuencia, el respeto a las norman no proviene de los castigos que pueda imponer el maestro, aunque ciertamente allá una conexión entre las reglas y el castigo si no de la autoridad que como representante de la sociedad expresa el educador. Por tanto el castigo no sirve para imponer las normas, pero evita que estas pierdan su ascendiente y autoridad. Si las trasgresiones no fuesen castigadas, el joven iría perdiendo el respeto por las normas y acabaría por no aceptar tampoco la autoridad del maestro. Por tanto, el castigo sirve para ratificar las reglas que se ha negado es un aviso de que esta sigue siendo importante. Si los castigos tienen un lugar en la educación moral y para que no se convierta en injustificables torturas es necesario discutir que tipo de castigo conviene administrar y

Elemento moral	Espíritu de disciplina	Adhesión grupos sociales	Autonomía de la voluntad
Aspecto esencial que implica	Reglas preestablecidas que regulan la conducta y son respetadas gracias a la influencia que ejerce la autoridad sobre los individuos	El fin de los actos morales solo puede hallarse en la sociedad, y ello por que es una entidad que sobrepasa y es superior a los individuos	Al darnos cuenta, reconocer y aceptar la necesidad de los fenómenos morales nos hacemos libres.
Como desarrollarlo en las próximas generaciones	Predisposiciones: receptividad a los hábitos y sugestividad ante la autoridad... Que permiten exponer al niño al sistema de reglas escolares y a la autoridad del maestro Autoridad que no se basa en el castigo pero que lo utiliza para que las reglas no pierda su prestigio	Predisposiciones: simpatía y tendencias altruistas... Que han de desarrollarse conduciendo al alumno más allá de si mismo, al ponerlo en contacto con su sociedad. Tal objetivo se logra gracias a la influencia del medio escolar y de las enseñanzas que se dan en el. (ciencias, estética, e historia)	No habla directamente de este aspecto aunque quizá pueda deducirse que se forma como consecuencia y paralelamente al desarrollo de los demás elementos de la moralidad.

como hacerlo. Durkheim critica ante todo los castigos corporales y el enseñamiento de los maestros, y propone el control social sobre la escuela como medio para evitar tales excesos. En cambio, encuentra que la privación del juego y la realización de tareas suplementarias son castigos adecuados. Dichos castigos deben graduarse minuciosamente, imponerse sin ira ni frialdad y ser irrevocables.

En cuanto a la adhesión a los grupos sociales, Durkheim la fundamenta en la disposición de los individuos a la simpatía y en las tendencias altruistas y desinteresadas. Tales disposiciones débiles al principio se fortalecen en la medida que el maestro consigue conseguir al alumno más allá de si mismo: y lo consigue cuando lo pone en contacto con los demás y especialmente con los grupos sociales a que pertenece. Se trata de mostrarle repetidamente representaciones de tales realidades sociales y mostrárselas con pasión y emotividad. Para lograr tales objetivos el educador se apoyara en dos importantes ayudas: la influencia del medio escolar y las enseñanzas que imparte la escuela debe acostumbrar a sus alumnos a la vida colectiva a partir del propio medio escolar y del clima que en el se crea. Tal Clima colectivo vendrá propiciado cuando se adquiere conciencia de pertenecer a una clase, cuando se defiende su honor, cuando se discute en comunidad: en definitiva, cuando los jóvenes vibran juntos. Llegado el caso, el castigo colectivo también contribuye a crear conciencia de grupo. Finalmente, se consigue idéntico objetivo cuando el joven percibe que la clase tiene un pasado y una historia y que ha sido acuñando algunas normas y reglas que el debe aprender a cumplir. Por lo que respecta a la instrucción, Durkheim defiende especialmente la enseñanza de las ciencias por lo que tienen de preparación del espíritu que luego será útil para captar las realidades morales; la cultura estética por lo que tiene de función con los ideales superiores que guiaron al artista: y, por ultimo, la enseñanza de la historia por que muestra directamente la sociedad a la que se pertenece y facilita la adquisición de una plena conciencia colectiva.

A la autonomía de la voluntad no se le dedica directamente ningún comentario aunque puede suponerse que se alcanzara cuando se consigan plenamente los objetivos educativos propuestos respecto del espíritu de disciplina y de la adhesión a los grupos.

SIGMUND FREUD

Colocar las aportaciones de Freud y el psicoanálisis en un apartado en que se considera la moral como un mecanismo de adaptación heterónomo al entorno social es una decisión discutible. Es cierto, como veremos a continuación, que desde las posturas psicoanalíticas se ha entendido la moral como resultado de la introyección de las presiones sociales, pero también es cierto que a partir del movimiento psicoanalítico han surgido importantes experiencias educativas claramente no represivas y antiautoritarias; experiencias en que predomina la autonomía moral de los educandos por encima de la imposición heterónoma de consignas morales. Esta doble dirección del pensamiento psicoanalítico esta –ya presente en Freud. En sus escritos se entiende la moral como resultado de procesos de inculcación, aunque ello no le agrade y defienda una educación liberal, sin embargo acabo por reconocer la imposibilidad de una formación humana totalmente antidepresiva. Tales oscilaciones complican la ubicación del pensamiento de Freud, aunque finalmente hayamos optado por destacar su explicación heterónoma de la moral, ello porque más allá de la necesidad y la posibilidad de una educación antiautoritaria, defendió siempre la tesis que contempla la moral como resultado de las imposiciones sociales sobre el individuo.

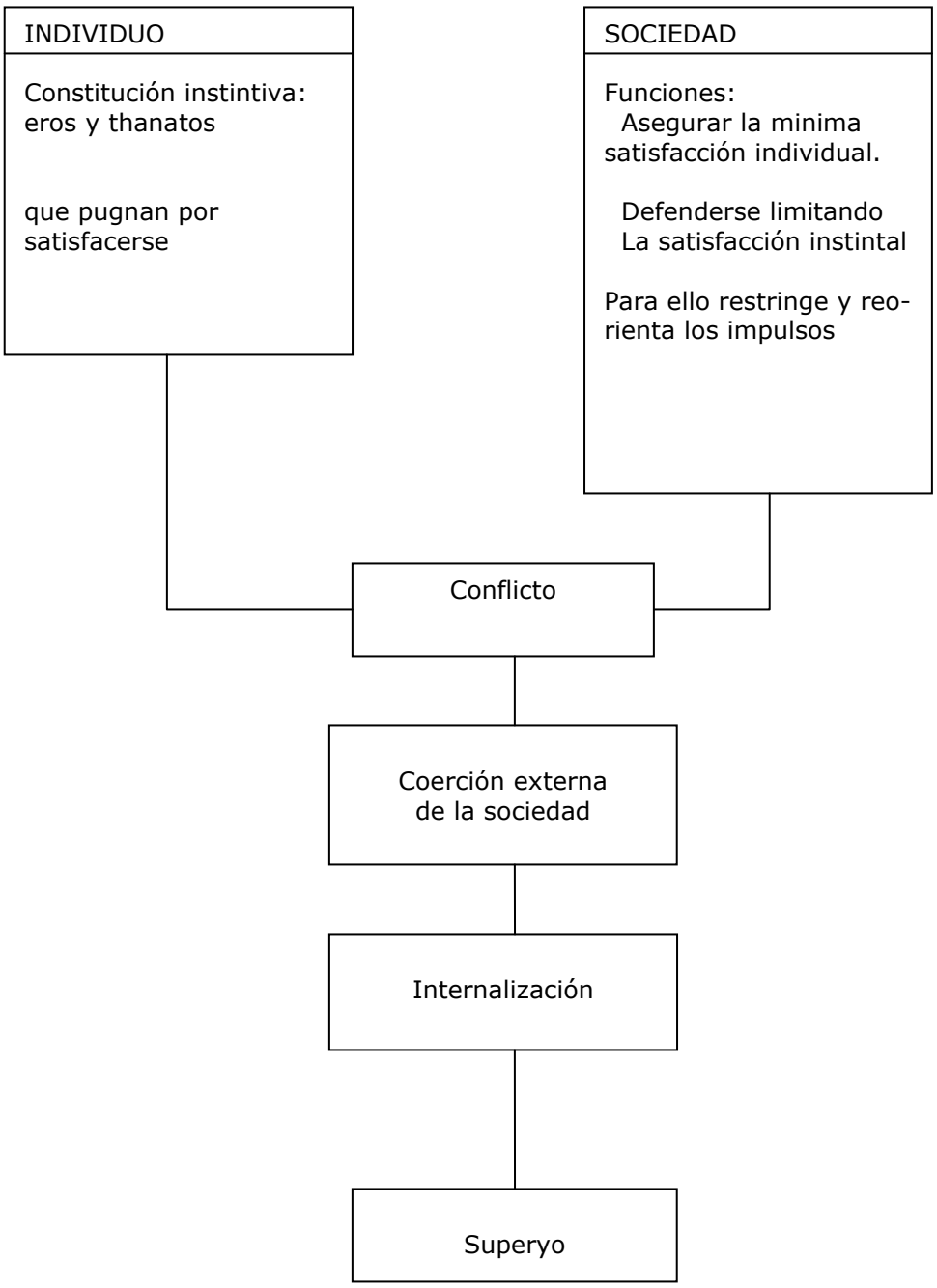
El desarrollo moral, tal como lo describe Freud, parte de la confrontación entre el individuo no socializado y el sistema social; confrontación que al producirse en la vida de cada sujeto lo hace pasar de un estado primitivo de no socialización a otro totalmente distinto de socialización. Si en el primer estado predominaba la impulsividad, el descontrol y la violencia, en el segundo se impone el autocontrol y el respeto hacia los demás. Dicha polarización entre el individuo y la sociedad se expresa en la lucha que enfrenta la constitución instintiva del hombre y lo9s objetivos que la sociedad persigue. La sociedad o en terminología de Freud la cultura o la civilización, tiene una doble finalidad: por una parte, proteger a sus miembros, asegurando su supervivencia física y cierto grado de satisfacción instintual imprescindible; pero, por otra parte, la sociedad debe institucionalizar mecanismos para defenderse y auto perpetuarse, limitando si es preciso la satisfacción de sus miembros. Debe actuar de ese modo porque la carga instintiva del hombre, fundamentalmente la sexualidad y la agresividad, abandonada a su libre satisfacción tendría a destruir a sus mismos portadores, y a la sociedad que debe protegerlos y autoprotegerse. Por tanto, es preciso buscar un estado de equilibrio entre la satisfacción instintiva y las necesidades culturales de control. El desarrollo moral es el proceso mediante el cual los individuos abandonan su condición asocial y puramente instintual y pasan un nuevo estado de relativa renuncia a sus tendencias instintivas. Este transito e se logra, en principio por la mera coerción externa que la sociedad ejerce sobre todos los individuos pero posteriormente tal coerción se internaliza acaba por construir un súper yo. Su instrucción concluye lo más importante del desarrollo moral, pues deja establecidos sus fundamentos definitivos.

La formación del súper yo requiere en principio del componente instintual del individuo y de alguna experiencia de coerción social. Para Freud la ultima explicación de la conducta humana debe buscar en los instintos y necesidades de naturaleza biológica que posee todo individuo. Los instintos constituyen, por tanto, la energía que toda conducta precisa para llegar a realizarse. La satisfacción inmediata y la reducción de la estimulación que comporta es el fin que buscan los instintos y, a su vez, constituye la fuerza de la actividad humana. Por otra parte, la satisfacción instintual se dirige hacia un objeto que suele ser otra persona, pero que puede ser el propio yo del individuo. Eros y Thanatos son las dos fuerzas que guían la relación del individuo con los demás y con sigo mismo. Pero los peligros de una relación basada en la satisfacción ilimitada de esos dos instintos obligan a la sociedad a establecer importantes frenos a toda tendencia instintiva. El yo, en tanto que punto de articulación entre las demandas instintiva. El yo, en tanto que punto de articulación entre las demandas instintivas del ello y la realidad exterior, busca los objetos que permitirán obtener la deseada satisfacción. Sin embargo el yo durante la búsqueda de satisfacciones inmediatas encuentra serias resistencias. A veces, simplemente porque la misma realidad hace imposible la satisfacción por inaccesibilidad inexistencia de los objetos sobre los que recaen los instintos, pero de los objetos sobre los que recaen los instintos, pero otras veces por las prohibiciones que el medio social impone a la satisfacción indiscriminada de las necesidades instintuales. La conciencia de esas imposibilidades y la experiencia de las restricciones sociales es la base sobre la que se construye el súper yo. El súper yo. En tanto que instancia moral, impone al yo el rechazo que primero se acepta por miedo al castigo, pero que luego se logra por la introyección de las prohibiciones que

pasan del exterior al interior del individuo. La interiorización o introyección de las prohibiciones sociales es lo que constituye en definitiva el súper yo.

La construcción del súper yo es un resultado de la resolución del complejo de Edipo. El deseo que los niños hacia los cinco años experimentan hacia el progenitor del sexo opuesto es la base de la introyeccion de las normas morales, ya que expresa perfectamente la dicotomía entre los instintos personales y las convenciones sociales. Los niños se vinculan sexualmente con un progenitor y dirigen su agresividad hacia el otro, pero como la sociedad no permite los lazos sexuales dentro de la familia ni le convienen tampoco las muestras de agresividad, contrarresta con infinidad de indicaciones, coerciones o castigos tales tendencias. De ahí se deriva un agudo conflicto interno en el niño, pues teme la venganza del progenitor de su mismo sexo y a la vez experimenta también afecto por el. Tal situación se resuelve suprimiendo el deseo sexual que experimentaba hacia uno de sus padres y los impulsos agresivos que sentía hacia el otro, a la vez que crea respecto del que odiaba un lazo de identificación con el. Con todo ello, no solo se logra la limitación instintual socialmente impuesta, sino que gracias a la identificación con el progenitor del mismo sexo, el niño asimila las normas y valores de su padre. Tras este proceso el niño ha construido ya sus mecanismos morales, a saber: el yo ideal, o conjunto de normas morales que los padres transmiten; y la conciencia moral, mediante la cual se controlan las acciones e intenciones del yo y en definitiva, se genera el sentimiento de culpabilidad; ambos mecanismos asegura, en opinión de freud, una vida moral ya plenamente formada.

Las aportaciones educativas de freud fueron escasas y, se ha dicho, en cierto modo contradictorias. Defendió primero una liberalización de las costumbres sexuales y en consecuencia, una educación moral no represiva. Sin embargo, más tarde negó la posibilidad de una educación en total libertad, defendiendo el equilibrio entre la libre expresión de los deseos individuales y la inevitable presión social. Una parte de las corrientes pedagógicas autogestionarias desarrollaron la primera intuición de Freud y realizaron experiencias de educación moral no represiva aunque quizás pueda decirse con el segundo Freud que no hacían sino rebasar el exceso inútil de represión que ejercía la sociedad. Dulcificaron la presión social pero no la eliminaron, a pesar de que creyeron hacerlo y así lo manifiestan en múltiples escritos. Tan solo la mitigaron por que su total erradicación es imposible. De ser así, estaríamos ante un modelo de educación moral autónoma pero no incondicionada; es decir, una educación moral libre pero enmarcada en el seno de ciertas coerciones sociales inevitables y quizás convenientes.



SKINNER Y POSICIONES AFINES

Las implicaciones del pensamiento y la obra de skinner es el dominio moral permiten afirmar que, su concepción, la moralidad puede reducirse a respuestas condicionadas. No existe, según el conductismo de skinner ni construcción de pensamiento justo y autónomo ni juicio ni conocimiento tales nociones o constructor que permitan interpretar satisfactoriamente lo moral y la moralidad. Skinner sostiene que todo comportamiento se aprende a través de semejantes o idénticos mecanismos. Las conductas supersticiosas las conductas que suponen habilidades y destrezas de carácter motor e incluso sensorio motor y las que vienen generadas por convenciones de carácter social no difieren de las conductas morales ni difieren entre si ni por la forma ni por los mecanismos que hacen posible su aprendizaje. La moral se entiende desde esta perspectiva como un tipo de desarrollo humano de carácter marcadamente heterónomo. De igual forma que cuando nos planteamos el porque una persona conduce hábilmente un automóvil no atribuimos la causa a condición interna alguna que le permita saber lo que quiere decir conducir bien cuando nos planteamos la conducta moral, tampoco debemos hacer mención a virtudes internas ni a condiciones de la

persona independientes de la existencia de contingencias, y por lo tanto de reformadores. Skinner sostiene que toda conducta es debida a contingencias de refuerzo que acompañan su proceso de aprendizaje y hacen posible que aquella sea progresivamente moldeada e incluso mantenida. La única diferencia que, a partir de la perspectiva skinneriana, se sostiene entre conductas de tipo moral y otros tipos de conductas es la procedencia de carácter social de las contingencias que hace posible tales tipos de conducta. Pero incluso esta diferencia no es exclusiva de las conductas de tipo moral sino que es también compartida con otras de carácter social y/o convencional que no siempre permiten ser consideradas como conductas morales. Son los reforzadores de carácter social y los reforzadores verbales generalizados de "bien" "mal", "correcto" o "equivocado" los que skinner considera al hacer referencia al dominio moral.

Incluso aquellos actores de tradición conductista, aunque menos reduccioncitas que skinner y que además de aprendizajes aceptan adquisiciones de normas valores y juicios de carácter evaluativo por parte de la persona sostienen con firmeza que estas adquisiciones van acompañadas de la presentación de estímulos y reforzadores que controlan la conducta espontánea la modifican para conformarla de acuerdo con pautas aceptables o deseables desde una perspectiva social.

Se sitúa pues la moralidad en el conjunto de pautas de comportamiento que los padres y adultos legitimados para ello imponen o trasmiten a los niños. Se trata de una moralidad externa que es el regulador de la evolución y moldeamiento comportamental de los niños. Consiste la moralidad en aceptación y acomodación a las convenciones establecidas por la autoridad, se sostiene desde esta postura que el estado inicial del niño esta caracterizado por el egoísmo y la impulsividad y que es a través de la acomodación a las normas como el niño consigue modificar ese estado a través de la adquisición de determinadas conductas y juicios específicos.

Consideramos a continuación algunos de los conceptos clave de la perspectiva skinneriana.

Utiliza el término de condicionamiento respondiente o de tipo e para el caso de la conducta respondiente producida por estímulos específicos y formados por conexiones E-R llamadas reflejos. Un estimulo nuevo se aparea con un estimulo incondicionado, que actúa como reforzador y produce la respuesta que esperamos para el incondicionado.

Usa el término condicionamiento operante, skinneriano, para el caso de conductas emitidas por los organismos de manera espontánea. No esta en función de un estimulo concreto si no que esta influencia por un conjunto de estímulos y opera sobre el medio.

Debemos tener en cuenta que la conducta respondiente o plavoviana se da prescindiendo de otras condiciones.

Una respuesta operante puede condicionarse con un estimulo particular, en este caso se llama estimulo discriminativo y señala cuando una respuesta estará, casi seguro, reforzada; por este motivo, la respuesta recibe el nombre de operante discriminativo. Sin embargo esto no quiere decir que el estimulo suscite la respuesta como en el caso del condicionamiento clásico.

Skinner utiliza para sus experimentos la denominada caja de skinner es una caja de ensayo dentro ay un manipulador y operandum que, por ser utilizado al dar una respuesta proporciona un refuerzo esta respuesta por el hecho de usar un instrumento, manipulador, y operar en el medio se le llama respuesta operante. Cuando se realizan estudios de discriminación se puede incorporar a la caja señales visuales y/o auditivas. Estas señales indicaran a la paloma o cualquier otro animal que este en la caja que la respuesta que ha dado ira seguida por un refuerzo. Las respuestas operantes se registraran en el registrador acumulativo.

Skinner a partir de sus investigaciones formula lo que entiende por moldeamiento al afirmar que cree que los efectos del condicionamiento operante son los mismos que por los producidos por un escultor que trabaja con el barro. En este proceso, se refuerzan las respuestas que ofrecen una serie de movimientos parecidos ala pauta necesaria para producir la respuesta adecuada. Asi pues, es necesario que previamente allá una conducta y que gradualmente las pautas motrices por las cuales esta formada, a través del refuerzo se vallan acercando, cada ves con más precisión, a la conducta deseada llamado también método de aproximaciones sucesivas, es la técnica skinneriana mediante la cual se crea una conducta nueva a partir de la conducta existente, reforzándose gradualmente solo aquellas respuestas que se parecen cada ves más a la conducta final deseada.

En el proceso de moldeamiento el sujeto, antes de encontrar la respuesta adecuada de otras que no siempre son las mismas en los diferentes ensayo estas respuestas son parecidas si se producen a partir de reforzarse unas y otras no. La generalización se puede definir como la tendencia que tiene el sujeto a

Tipo de Reforzador	Reforzador Presentado	Reforzador Suprimido	Reforzador No contingente de respuesta
Reforzador positivo	Refuerzo positivo (aumento de las tasas de respuesta)	Castigo o extinción (disminución de las tasas de respuesta)	Conficionamiento supersticioso (aumento de las tasas de respuesta
Estimulo adverso	Castigo (disminución de las tasas de respuesta)	Refuerzo negativo (aumento de las tasas de respuesta)	Condicionamiento supersticioso (las tasas de respuesta pueden aumentar)

no emitir exactamente la misma respuesta a diferentes ensayos y a dar respuestas parecidas o de la misma familia. El moldeado pues, estará en función de la generalización de respuestas.

En la perspectiva skinneriana son fundamentales los conceptos de: reforzador refuerzo y contingencia.

Por reforzador entendemos los hechos o cosas que tienen como efecto el refuerzo. Pueden ser de dos clases: reforzador positivo que se refiere a la recompensa o premio y reforzador negativo que hace referencia a los estímulos adversos y el sujeto trata de evitar, castigo.

Los reforzadores pueden estar condicionados. Si un estimulo sucede apareado a un reforzador positivo, puede convertirse en un reforzador positivo condicional. Y si un estimulo sucede junto a un estimulo adverso tiende a convertirse en un estimulo adverso condicionado.

Definimos el refuerzo como el efecto que ocurre por la presencia de un reforzador positivo o por la supresión de un reforzador negativo (estimulo adverso). Pueden ser, por lo tanto, de dos tipos: refuerzo positivo o efecto de presentación de un premio o reforzador positivo, y refuerzo negativo, o efecto de la eliminación de un castigo o estimulo adverso.

Skinner afirma que el refuerzo siempre aumenta la probabilidad de la respuesta, pero sin embargo, el castigo no la reduce necesariamente.

La contingencia es el conjunto de reglas que relacionan la respuesta con el refuerzo.

Reforzadores, contingencias y paradigmas experimentales

Contingencias

Las relaciones contingentes entre respuesta y reforzador señaladas por Skinner son: Cuando se da un reforzador positivo a una respuesta, se forma un refuerzo positivo; cuando damos un reforzador no contingente, se produce un condicionamiento supersticioso; cuando se provoca un estimulo adverso o eliminamos el reforzador positivo contingente de una respuesta estamos castigando; la eliminación de un estimulo adverso contingente de la emisión de una respuesta es un refuerzo negativo.

Otro de los principales estudios de Skinner es la forma en que se presentan los refuerzos. Los programas de refuerzo son pautas particulares de la manera como los reforzadores siguen a la respuesta.

El refuerzo puede presentarse de dos maneras; refuerzo continuo cuando se ofrece un reforzador para cada respuesta que se ha utilizado el manipulador, o refuerzo intermitente, en cuyo caso se dan reforzadores solamente a determinadas respuestas.

El criterio a seguir para elegir un tipo de reforzador y otro puede ser de dos tipos: Si los reforzadores se dan ciertos intervalos de tiempo, sin tener en cuenta las respuestas, decimos que se ha establecido un programa de intervalo, y si los reforzadores se dan según la tasa de respuestas, entonces se dice que se ha producido un programa de razón.

Estos dos tipos de programas pueden ser fijos o variables, de forma que su combinación ofrece cuatro clases diferentes de programaciones. El primero es el programa de razón fija, en el que se presenta el reforzador depuse de un número específico de respuestas. El segundo, programa de razón variable, se caracteriza por presentar el reforzador después de un numero diferente de respuestas en cada ocasión. La razón es la mediana de las respuestas para un reforzador después de un número diferente de respuesta en cada ocasión. La razón es la mediana de las respuestas para un reforzador. El siguiente será el de intervalo fijo, el cual presenta el reforzador después de dejar pasar un tiempo

específico desde la última vez que se presento el reforzador anterior. L a cuarta combinación es el programa de intervalo variable donde el reforzador puede ser presentado casi inmediatamente al anterior o mucho tiempo después de este. El tiempo tendrá una mediana según la frecuencia del reforzador, que será el intervalo medio.

De todas maneras, debemos especificar que estos programas de refuerzo no son iguales por lo que se refiere a su eficacia. De este modo, pueden resultar interesantes las consideraciones siguientes:

Los programas de razón producen tasas de respuestas más elevadas que los programas de intervalo.

En los programas fijos, sean de intervalo o de razón las respuestas más espaciadas se producen inmediatamente después del refuerzo y, gradualmente, aumenta dicha tasa hasta el nuevo refuerzo.

En los programas variables, la tasa es constante excepto en el periodo en que se consume el reforzador.

Finalmente es preciso señalar que los programas variables tienen una pasa de repuestas y una resistencia más grande a la extinción que los programas fijos.

Desde esta perspectiva puede entenderse con facilidad como las aportaciones de Skinner al estudio del desarrollo moral se debe situar en una posición totalmente heterónoma y a través de procesos de aprendizaje que no tienen en cuenta aquellas dimensiones cognitivas ni el fruto de la elaboración singular de cada individuo que a nuestro entender, son básales en el desarrollo moral. Sin embargo, no por ello debemos prescindir de sus aportaciones, ya que no podemos asegurar que el desarrollo moral autónomo pueda prescindir en la práctica pedagógica de momentos y situaciones en los que la persona ha de ser capaz de manifestar conductas de moldeamiento o de adaptación a patrones o pautas de claro carácter heterónimo. En la línea conductista que venimos presentando, e incluso, en posiciones menos extremas que la de Skinner, se han desarrollado diferentes estudios que permiten diferenciar tres tipos de sistemas orientados al moldeamiento o adaptación de la conducta normas externas.

El primero conocido como "afirmación de poder" consiste en utilizar el poder físico y el control del miedo por parte del adulto para desarrollar una conducta disciplinada conforme a la norma a través del castigo, incluso del castigo físico. El segundo consiste en la presentación de reforzadores negativos o evitación de reforzadores positivos que evidencien al niño la desaprobación por parte del adulto ante determinadas conductas. Las expresiones de enfado, la ruptura temporal de comunicación, la retirada de signos de afecto, la mirada e incluso la expresión gestual son ejemplos de formas de retirada de afecto y aprobación que ejemplifican el segundo sistema al que nos referimos. El tercer sistema, denominado de inducción siguiendo la terminología de Aronfreed, Bandurria Walters y Hoffman, consiste en ubicar al niño en un contexto de carácter comunicativo y cognitivo en el que la justificación racional de sus acciones y la argumentación discusión de las razones en torno a la aprobación o desaprobación de determinadas conductas son fundamentales. Este sistema de verbalización, y razonamiento, muy utilizado en las aulas y en los ambientes familiares, resulta eficaz en mayor medida que los anteriores para la internalización moral. A pesar de ello el abuso de este sistema puede producir una disminución en su eficacia y un aprendizaje potencial de las conductas, deseables que no conlleve el nivel de ejecución esperado. De los tres sistemas considerados, este ultimo, el de la inducción, es el más alejado de los sistemas disciplinares y, a pesarde su origen el más próximo a los planteamientos sobre el desarrollo moral que sostenemos. Los dos primeros, por el contrario, solo pueden ser eficaces para el desarrollo moral en la medida en que contribuyen a favorecer el razonamiento de los niños sobre sus propias interacciones sociales cundo son castigados físicamente o cuando padecen la retirada de afecto y aprobación de sus mayores.

Nos referiremos por ultimo a las aportaciones deMiller y Dollard en el estudio de la internalizacion –moral desde la perspectiva conductista.

La base de la teoría de Miller y Dollard reside en el principio que afirma que el aprendizaje diferente del que consiste en dar una respuesta a este estimulo. Afirman también que los organismos aprenden señales por medio de la reducción de impulso lo que supone un refuerzo. Las investigaciones de Dollard y Miller tomaron una línea más cognitiva al centrar su atención más en el estudio de los procesos mentales superiores que en la formación de hábitos. De esta meneara se anticiparon a Bandura elaborando un modelo de conducta imitativa.

Los conceptos fundamentales de su teoría son los de impulso, señal, respuesta y recompensa. Para ellos, el impulso es un

estimulo con cierta potencia que genera una respuesta. Es decir, tiene las funciones de suscitar y estimular, Se considera que toda fuente de estimulación poderosa que suscita o despierta el organismo es un impulso. Con esta definición Miller y Dollard incorporaron a los impulsos ya tratados por diversos autores, como son el hambre y el sexo, otros que no son de origen interno, sino externo: nos referimos, por ejemplo, al dolor. El proceso que establece el impulso es el siguiente: cundo la estimulación, que, como hemos dicho anteriormente, tiene cierta potencia, aparece y mientras se mantiene, producirá en el sujeto una actividad. A medida que el impulso se debilite, la actividad ira decreciendo. Se pueden distinguir dos clases de impulsos: impulsos primarios o innatos como el hambre, la fatiga, el dolor.... y secundarios o impulsos aprendidos por asociaciones, por ejemplo, una señal neutra se asocia a un estimulo o impulso primario, por ejemplo el caso de un niño que nunca había tenido miedo a los perros, pero que, después de ser mordido por uno, asocia el perro –señal neutra—con el dolor –impulso primario--, y aprende a tener miedo de esos animales.

Para Dollard y Miller, las señales son estímulos que no tienen las propiedades de los impulsos –suscitar y estimular—dado que son demasiado débiles. Su propiedad es la de orientar cuando y de que manera se producirá una respuesta. Para hablar de conducta hemos de observar una respuesta. Para hablar de conducta hemos de observar una respuesta producida por un estimulo de impulso y orientada por una señal. Las mismas respuestas pueden producir una nueva fuente de estímulos. Para demostrar que ha habido un aprendizaje las respuestas son necesarias. Del mismo modo, entienden por recompensa una señal asociada a una reducción de impulso. Para ellos, la función del refuerzo es la de disminuir la intensidad de un estimulo demasiado fuerte para el sujeto. El efecto de un estimulo demasiado fuerte para el sujeto. El efecto que se obtiene con la recompensa es el de fortalecer las conexiones entre respuestas y señales.

Miller y Dolard consideran, además del aprendizaje por ensayo-error, un tipo de aprendizaje humano que es fruto de la imitación. Los estudios sobre el impulso secundario y el aprendizaje observacional han permitido conocer—primero a través de Miller y Dollard, y después, y especialmente, a partir de los trabajos de Bandura—las actividades de imitación. A pesar de que el objetivo de estos estudios no estaba relacionado directamente con el estudio de la conducta y el desarrollo moral, ciertamente han contribuido a un mejor conocimiento del desarrollo social y de la moralidad. Según estos autores, aprendemos una conducta de imitación cuando las respuestas imitativas van acompañadas por recompensas de los impulsos primarios. Cuando esto ocurre, la conducta de imitación se convierte en impulso secundario y la tendencia a imitar aumenta en la medida en que tales conductas posibilitan la presentación de recompensas. Los sucesivos efectos del refuerzo fortalecen la conducta y permiten que esta se mantenga y facilite la adquisición de nuevas respuestas sociales. La conducta así aprendida puede también llegar a un estado de extinción ante la falta de refuerzo. En todo caso, lo que realmente se aprende no es una determinada conducta, sino el hecho de imitar. Cuando un aprendizaje por imitación o una conducta imitativa se recompensa, lo que estamos reforzando es un tipo de aprendizaje imitativo. Esta es la base de la internalizacion de conductas y pautas de comportamiento sociales, y por lo tanto de moralidad desde la postura defendida por Dollard y Miller.

En síntesis, las aportaciones de las posiciones conductistas al estudio de la internalización moral se sitúan en posturas que defienden la presentacióno supresión de reforzadores, el aprendizaje por imitación, o bien la inducción como claves para la explicación y comprensión del proceso de internalización A partir de la perspectiva que presentamos surgen posiciones que se aproximan a las posturas cognitivas y que sostienen que, una vez aprendidas las pautas de comportamiento y conductas sociales a las que nos referimos, la persona las hace suyas y las utiliza para controlar su propia conducta. Esta posición, propia del neo-conductismo y de los teóricos de aprendizaje social—entre ellos Bandura-, supone, por una parte, la aceptación de la posición conductista que sostiene que los criterios que gobiernan nuestra conducta provienen del exterior, pero a la vez acepta que es posible hacerlos propios, actuar es juzgar de acuerdo con ellos, y utilizarlos en adelante para controlar su propia conducta. Es en este sentido en el que destacaremos en otro capitulo las aportaciones de Bandura sobre la autorregulación y autocontrol de la conducta.

DE DARWIN A WILSON

La biología y, más recientemente, la sociobióloga se han planteado también el tema del comportamiento moral humano. El carácter universal de la conducta ética indica

que posiblemente su fundamento se halle en la misma naturaleza del hombre, y que por lo tanto sea un producto de la evolución biológica. Dicha tesis considera que el origen de la moral y el sentido de las virtudes éticas deben buscarse en los procesos de mutación y selección que modelan la carga genética humana,, quedando en segundo plano o descartándose totalmente el papel de la conducta en la construcción de dicho carácter moral.

La tesis de que la ética es un atributo natural puede subdividirse en dos subproblemas distintos. A saber: ¿en que medida minada biológicamente? Y, segundo, ¿en que medida los valores y normas éticas concretas están asimismo determinados biológicamente? Esta doble pregunta trata de distinguir entre la mera presencia en el hombre de la aptitud ética y el contenido de ciertas virtudes específicas, así como de dilucidar la responsabilidad que la evolución biológica tiene en la configuración de cada uno de estos aspectos.

Respecto al primer problema, la capacidad humana de juzgar las acciones como buenas o malas, justas o injustas y, en síntesis, como morales o inmorales, la mayoría de los biólogos evolucionistas, auque no todos, han entendido que esta determinada biológicamente. En concreto, la tesis originaria defendida por Darwin sostiene que mediante los mecanismos de mutación y selección se puede llegar a producir cualquier resultado, se refiera a las formas corporales o al comportamiento, y por lo tanto también pueden modelarse conductas morales y juzgarlas. Tal postura, en cambio, no fue defendida por Walance quien no creía que las facultades humanas superiores fuesen el fruto de la selección natural. Por el contrario Huxley reinterpreto la tesis de Darwin, suponiendo que la moral no es el fruto de la lucha por la vida sino que es el mecanismo evolutivo específico de los seres superiores. Es decir, en la medida en que el hombre, fruto de la evolución, alcanza cierta complejidad ya no puede seguir evolucionando por mera selección natural y debe adoptar otro mecanismo para favorecer la vida y progresar: tal mecanismo es la conciencia moral. Se trata pues de una evolución de los mecanismos de evolución, más mutación y selección natural. Finalmente, hay otros autores que de forma más matizada creen, como Ayala, que la capacidad éticase ha hecho necesaria y esta determinada por la naturaleza biológica, pero ello en la medida que el progreso biológico produce ciertas condiciones que a su vez desembocan en el comportamiento ético. Cuando un ser vivo, debido a su eminencia intelectual, es capaz de prever consecuencias, formular juicios de valor y elegir entre alternativas, aparece como resultado el comportamiento ético. Por tanto, la moral es un fruto indirecto de la evolución. No deriva de la selección natural, sino de un resultado previo de ella: la capacidad cognitiva.

En cuanto al segundo interrogante, la posibilidad de que los preceptos morales concretos estén determinados biológicamente, la tesis más extendida afirma que la evolución, en la medida que es proceso natural de incuestionable eficacia y óptimos resultados, nos muestra metas deseables que debemos considerar como buenas y adoptar casi por necesidad. Bajo tal perspectiva, una acción será aceptable si favorece la evolución. Las normas morales se justifican pues por el éxito previo de las mutaciones y la selección natural. La vaguedad de esta tesis, permite interpretaciones muy amplias o muy estrictas, y a su vez todo tipo de contrarréplicas. La crítica más habitual ha sido acusar a esta posición de caer en la "falacia naturalista": adoptar como modelo de lo que debería ser aquello que ya existe con cierto éxito. Recientemente, Wilson ha terciado en esta polémica para afirmar que la biología no justifica las normas morales, sino que predispone a los hombres a aceptar ciertas normas. Bajo tal supuesto analizo con cierto detalle los comportamientos altruistas y advirtió que eran los más adecuados para favorecer el progreso de la especie en su conjunto. Adoptar comportamientos altruistas es una opción adecuada dado que así se protege un mayor número de genes de la especie, y con ello se favorece su progreso. Piensa que es así porque, aunque el comportamiento altruista suponga una renuncia personal a beneficiar la propia vida, redundada siempre en un mayor bienestar para todos los demás}; es decir, en una mayor protección de la carga genética del resto de la especie. Por tanto, el altruismo más que justificarse biológicamente esta inducido por las exigencias de la selección natural.

Tales posturas no han desarrollado explícitamente una propuesta pedagógica, aunque podrían derivarse ciertos principios educativos de la creencia en un darwinismo social. Sin embargo, también pueden proponerse con fundamentación biológica programas pedagógicos que persigan la solidaridad y la ayuda mutua.

La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo

En este apartado se presentaran las teorías cognitivas del desarrollo moral. En concreto nos referiremos a las obras de J. Piaget, L . Kohlberg y E. Turiel. Los rasgos que señalamos a continuación son comunes a las diversas posturas cognitivas, y a la vez la diferencia de los enfoques anteriores. Primero, los autores que aquí consideramos coinciden en usar el concepto de estadio, y en suponer que el paso de uno a otro requiere una reorganización de la estructura que los define, de modo que las sucesivas reorganizaciones expliquen el paso de un nivel de juicio moral menos desarrollado a otro más desarrollado. Segundo, el desarrollo moral concede una importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de la moral. Tercero, la motivación de la conducta moral reside, más que en satisfacer necesidades biológicas o recibir premios y evitar castigos, en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal. Cuarto, los principios y normas morales nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización a que obligan las reglas, externas. Quinto, los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar. Sexto, el papel de los educadores ydel medio en general no se reduce a programar el grado de presión conveniente, sino a proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos. Como se vera más adelante buena parte del currículo de educación moral que vamos a exponer. Sus aportaciones son especialmente útiles en el diseño de curriculums que ayuden a los educandos a construir sus propios principios morales, y para que logren aplicarlos creativamente a su realidad concreta.

La obra "El criterio moral en el niño", principal aportación de Piaget al estudio del desarrollo moral, fue publicada en 1932. En el momento de su aparición constituyo una aportación pionera por su tratamiento empírico de los temas morales, así como por las tesis que allí se defienden. En la actualidad sigue siendo una obra fundamental, a pesar del notable incremento de trabajos que sobre este ámbito de conocimiento se editan. Eclosión de estudios que en muchos casos deben la inspiración y el impulso a las ideas y metodología del propio Piaget.

El método clínico empleado por el autor en el resto de sus trabajos fue también aquí el principal instrumento para descubrir fenómenos y contrastar hipótesis, Piaget preguntaba a los niños y dialogaba con ellos a propósito de breves narraciones relevantes para el tema que le interesaba estudiar. Del análisis de estos diálogos extrajo las consecuencias que más adelante presentaremos.

En opinión de Piaget, existe la tendencia muy generalizada entre los pensadores de creer que la moral esta constituida por un sistema de reglas que los individuos deben llegar a respetar. Tal unanimidad suele romperse cuando el interés se centra en el modo como la conciencia individual llega a respetar esas reglas, y en el modo como se establecen dichas reglas. En buena medida Piaget responde a estos interrogantes manteniendo una controversia con las tesis de Durkheim. Como ya vimos, Durkheim no supo justificar el desarrollo de una moral autónoma e individual, quedando anclado en los aspectos exteriores y heterónomos que conlleva toda moralidad. Piaget, como analizaremos a continuación, critica por unilateral esta postura, y afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía. A demostrado tal hipótesis dedico la mayoría de sus investigaciones en este campo. Como consecuencia de estos trabajos también pudo concluir importantes indicaciones pedagógicas orientadas a facilitar el paso de una moral a la otra.

Piaget parte del supuesto que la moralidad no es innata a la conciencia individual. Aunque el no manifieste desde muy temprano tendencias a la simpatía, reacciones afectivas y otros mecanismos psicológicos que podrían sugerir un comportamiento moral insipiente, todo ello dista mucho de ser ni en germen una moral. Para construir el juicio y el comportamiento moral es preciso que estos elementos funcionales preexistentes queden superados e integrados en la sucesivas estructuras propiamente morales que se Irán construyendo gracias a los contactos sociales. Por lo tanto, la razón moral no es una programación del individuo, sino del resultado del desarrollo cognitivo, y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva. Siendo así, para comprender y analizar la formación del juicio moral es obligado a discutir las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la conciencia moral de cada sujeto. Sin embargo, dada la variedad de relaciones interpersonales que se viven en cualquier colectividad, y dado

también que la moral es un producto de tales interrelaciones, abra más de una moral: cada modalidad de relación social dará lugar a un tipo distinto de juicio moral.

Piaget, a diferencia de las propuestas durkhemianas piensa que la sociedad no es homogénea, sino que en ella se dan fundamentalmente dos tipos de interrelación social, y consecuentemente se genera dos morales: una moral basada en relaciones de coerción y otra fundamentada en relaciones de cooperación.

Estos dos tipos de moral se encadenan evolutivamente.

El niño pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma. El juicio moral heterónimo se asienta en primer lugar en relaciones interpersonales basadas en la presión y que podríamos caracterizar como aquellas en las que el adulto naturalmente desde el exterior impone al joven, mediante ordenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias. Si además, por motivos en principio propios de las primeras edades, el niño experimenta así el adulto un respeto unilateral, que no es sino la unión simultanea de afecto y temor, nos encontramos ante las dos condiciones-relaciones de coerción y respeto unilateral-que facilitan la aparición y quizás consolidación de una moral heterónoma. No obstante, ni las relaciones de coacción ni el respeto unilateral son resultado únicamente de los métodos y del estatus de los adultos, sino que surgen de la convergencia de estos métodos y estatus con el egocentrismo en que se encuentran los niños en las edades tempranas. El egocentrismo es un estado de concentración del niño en su propio yo que se origina en la imposibilidad de diferenciar entre experiencias objetivas y subjetivas. La percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales no permiten distinguir el propio yo de todo lo exterior, de modo que lo externo se hace interno, y a lo interno o mental se le da una consistencia real y objetiva. Así mismo el niño no es capas de diferenciar su perspectiva de la propia de los otros ni por tanto adoptar la perspectiva de los demás. En consecuencia, tiende a confundir sus deseos con los deseos ajenos, y hace propias todas las indicaciones o normas externas. En tales circunstancias le resulta muy fácil aceptar como suyas todas las opiniones, mandatos y sugerencias de los demás, lo externo se expone sin posibilidad alguna de función critica y distanciamiento por que no se distingue en nada lo interno. Sintetizando lo dicho, mientras permanezca el egocentrismo es más fácil que los adultos impongan reglas autoritariamente- relaciones de coerción-, y es más fácil también que se produzcan fuertes sentimientos de respeto hacia los adultos- respeto unilateral. Por lo tanto, coerción egocentrismo se refuerzan mutuamente: el egocentrismo facilita la coerción, y esta potencia el egocentrismo. Cuando coinciden estas circunstancias-relaciones de coerción, respeto unilateral y egocentrismo-, estamos ante una moral heterónoma: ante una moral en la que prima el deber y la obligación por encima del bien y de la autonomía.

El juicio moral autónomo se siente en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Una relaciones que eliminan la presión y la imposición coactiva de normas, para inaugurar un tipo de intercambio basado en el dialogo y la colaboración. Estas relaciones cooperativas conducen al nacimiento en la conciencia de cada sujeto de aquellas normas ideales que regulan las conductas necesarias para la vida social cotidiana. A su ves la aparición de otra moralidad requiere que junto a las relaciones de igualdad, todos los participantes en las interrelaciones sociales experimenten entre si un sentimiento de respeto mutuo; sentimiento que se produce cuando coinciden el afecto y el temor a perder la buena consideración de que se goza ante los compañeros. El respeto mutuo, surge en intima conexión con la superación del egocentrismo y la aparición de conductas cooperativas y autónomas.

Es decir cuando cada individúo empieza a percibirse como diferente a los demás, con motivos e ideas propias, pero a la ves es capas de comprender las posturas de todos los otros participantes en una controversia y discutir críticamente con ellos son precisamente esas capacidades las que permitirán la autonomía y la cooperación, y en cuanto la elaboración de unas normas de conducta propias y por ello comprensibles y más fáciles de cumplir.

Estamos, en consecuencia, ante una moral autónoma en la que predominan la cooperación y el bien por encima de la imposición y el deber.

En la opinión de Piaget, estos dos modelos de moralidad han de entenderse como dos etapas sucesivas, fruto de las relaciones sociales que se establecen con los iguales y con los adultos, y que en circunstancias normales serán recorridas una con otra por todos los sujetos: se pasara de la heteronimia a la autonomía. La tesis de las dos etapas sucesivas vamos a verla refrendada en la diversas investigaciones concretas que realizo

Piaget, y que le sirvieron además para definir y caracterizar dichas etapas en sus principales rasgos .estas investigaciones se agrupan como veremos en torno a tres temáticas: las reglas de los juegos infantiles espontáneos, las reglas propiamente morales de origen adulto y el estudio de la noción de justicia respecto a las reglas del juego de las canicas, Piaget realizo dos investigaciones: la primera referida a la practica de las reglas, o al modo como los niños aplican efectivamente las reglas; y la segunda dedicada a la conciencia de las reglas, o al modo como evalúan el carácter obligatorio, sagrado, eterno o modificable de dichas reglas. Para la práctica de las reglas estableció cuatro periodos sucesivos que cubren el recorrido evolutivo de este aspecto de la moral. El primer nivel de la práctica de las reglas esta constituido en realidad por la inexistencia propiamente de reglas de juego más allá de ciertas regularidades motrices. Le sigue la etapa egocéntrica de imitación de las reglas adultas, aunque tampoco aquí se aprecian rasgos de socialización. Posterior mente se inician el periodo de cooperación socializante y de uso titubante de reglas colectivas. Por ultimo, en la cuarta etapa se manifiesta las aptitudes para discutir o codificar las reglas a aplicar en el juego.

En cuanto a la conciencia de las reglas marco tres periodos. Uno previo en que en realidad no hay conciencia de la regla por que no existen reglas propiamente dichas otro en que la regla actúa coercitivamente y coloca al niño en una situación heterónoma en la que cree que las reglas son sagradas inmodificables, eternas y de origen adulto finalmente, en el tercer periodo de las reglas tiene un carácter racional y autónomo, ya que se la ve como el resultado de la discusión y el acuerdo mutuo (Ver el cuadro sobre las reglas de juego).

Tal investigación nos muestra con suficiente claridad las dos morales sucesivas que suponía Piaget: la moral heterónoma en que las reglas se imponen aunque sea mal comprendida, mal asumida, mal observada y la moral autónoma en que las reglas se construyen o reconstruyen, y por lo tanto es mejor asimilada y seguida con mayor escrupulocilidad las normas morales de origen adulto fueron estudiadas por Piaget mediante unos ejemplos sobre las torpezas el robo y la mentira. Su interés en esta serie de investigaciones fue comprobar de que modo conciben los niños los deberes y los valores morales. En estos temas constato que también se produce el transito desde una etapa inicial basada en el realismo moral a otra etapa de juicio autónomo. El realismo moral supone considerar que los deberes y valores se imponen obligadamente con total independencia de la conciencia y circunstancias del sujeto. Las notas más destacadas del realismo moral son: el carácter heterónimo del deber la definición del bien como obediencia a las normas adultas, la necesidad de observar las normas al pie de la letra y no en su espíritu y por ultimo la concepción objetiva de la responsabilidad, que impide evaluar otros actos en función de la intención y lo hace en cambio de acuerdo con sus resultados.

Respecto al estudio sobre las torpezas y el robo, piaget preguntaba a los niños, a partir de ciertas historias breves que acciones les parecía peor y por qué.

LAS REGLAS DEL JUEGO

Etapas	Práctica de las reglas	Conciencia de las reglas	Etapas
I. Motor e Individual (0-2.5)	Regularidades individuales. No hay reglas colectivas sino que mani manipulan los objetos de juego según sus deseos, sustituyendo ritualizaciones o hábitos individuales. Puede hablarse de reglas motrices	La regla no es coercitiva ni hay, por tanto, conciencia de ella. Se acepta como algo pu ramente motriz.	I. Regla Motriz (0-2.5-4)
II Egocéntrico (2.5-7)	Imitación adultos con egocentrismo recibe del exterior ejemplos de cómo jugar, que acaba imitando, pero lo hará solo y sin coordinarse con los compañe ros, aunque juegue junto a ellos. No hay codificación colectiva de las reglas de juego.	La regla es sentida como sagrada, inmodificable, eterna y de origen adulto. Cualquier modificación, aunque sea por acuerdo, se interpreta como una transgresión. La regla coercitiva que fija una situación de heteronomía es resultado del respeto unila teral que se complementa con el egocentris mo infantil y la presión adulta.	II. Regla coercitiva (2.5-4 a 9) (2.5-9
III. Cooperación Naciente. (7/8-10)	Cooperación Cada niño trata de ganar a los demás y En consecuencia surge la necesidad del control mutuo y la unificación de reglas. Sin embargo, hay gran vacilación, varia bilidad y ausencia de detalles respecto a qué reglas se aplican y a cómo se aplican	La regla es sentida como resultado de la libre decisión de los implicados y dispone de respe to porque hay consentimiento mutuo. Se entiende, por tanto, que pueden combinarse si hay acuerdo para hacerlo y que obviamente no son eternas ni modificables.	III. Regla racional (9/10..)
IV. Codificación de reglas (11/12…)	Interés por la regla en sí misma. Plena capacidad para cooperar y entender se que se manifiesta en un deseo por reglamentar con detalle y minuciosidad el Juego. Se disfruta previendo y legislando Los casos posibles.	La regla racional, que fija una situación de au tonomía es el resultado del respeto mutuo, en tanto que superacion del egocentrismo o la plena capacidad de cooperación, que limita la presión externa.	

Etapas	Práctica de las reglas	Conciencia de las reglas	Etapas
I. Motor e Individual (0-2.5)	Regularidades individuales. No hay reglas colectivas sino que mani manipulan los objetos de juego según sus deseos, sustituyendo ritualizaciones o hábitos individuales. Puede hablarse de reglas motrices	La regla no es coercitiva ni hay, por tanto, conciencia de ella. Se acepta como algo pu ramente motriz.	I. Regla Motriz (0-2.5-4)
II Egocéntrico (2.5-7)	Imitación adultos con egocentrismo recibe del exterior ejemplos de cómo jugar, que acaba imitando, pero lo hará solo y sin coordinarse con los compañe ros, aunque juegue junto a ellos. No hay codificación colectiva de las reglas de juego.	La regla es sentida como sagrada, inmodificable, eterna y de origen adulto. Cualquier modificación, aunque sea por acuerdo, se interpreta como una transgresión. La regla coercitiva que fija una situación de heteronomía es resultado del respeto unila teral que se complementa con el egocentris mo infantil y la presión adulta.	II. Regla coercitiva (2.5-4 a 9) (2.5-9
III. Cooperación Naciente. (7/8-10)	Cooperación Cada niño trata de ganar a los demás y En consecuencia surge la necesidad del control mutuo y la unificación de reglas. Sin embargo, hay gran vacilación, varia bilidad y ausencia de detalles respecto a qué reglas se aplican y a cómo se aplican	La regla es sentida como resultado de la libre decisión de los implicados y dispone de respe to porque hay consentimiento mutuo. Se entiende, por tanto, que pueden combinarse si hay acuerdo para hacerlo y que obviamente no son eternas ni modificables.	III. Regla racional (9/10..)
IV. Codificación de reglas (11/12…)	Interés por la regla en sí misma. Plena capacidad para cooperar y entender se que se manifiesta en un deseo por reglamentar con detalle y minuciosidad el Juego. Se disfruta previendo y legislando Los casos posibles.	La regla racional, que fija una situación de au tonomía es el resultado del respeto mutuo, en tanto que superacion del egocentrismo o la plena capacidad de cooperación, que limita la presión externa.	

Comprobó la existencia de dos tipos de responsabilidad: la objetiva que se manifiesta predominantemente aunque no en exclusiva en torno a los siete años, y que juzga los actos por sus resultados; y la responsabilidad subjetiva, cuyas manifestaciones dominan alrededor de los nueve años y son exclusivas a partir de los diez, que juzga los actos por la intención de su ejecutor. En cuanto a las mentiras encontró también ambos tipos de responsabilidad: la responsabilidad objetiva que valora como peores las afirmaciones más inverosímiles, y la responsabilidad subjetiva que valora como peores las afirmaciones que habilidosamente pretenden disimular su falsedad. La definición de lo que es una mentira muestra también una evolución que va desde entenderla como una palabra, a confundirla con los errores, y finalmente a verla como toda afirmación intencionalmente falsa. Finalmente, lo9s motivos para no mentir sufren un cambio desde las justificaciones heterónomas-miedo al castigo o sumisión a las reglas impuestas por los adultos- a la defensa de la reciprocidad como condición necesaria para la cooperación y el acuerdo mutuo. (Ver los cuadros sobre realismo moral)

Estas manifestaciones del realismo moral son, en opinión de Piaget, resultado de la síntesis de la presión adulta, el respeto unilateral y el egocentrismo. En consecuencia, parece posible y conveniente limitar pedagógicamente tales manifestaciones potenciando la cooperación entre iguales rediciendo la presión unilateral de los adultos y educadores.

El desarrollo de la noción de justicia fue estudiado por Piaget mediante un elevado número de pequeñas investigaciones que abordan diferentes aspectos de este tema. Como en ocasiones anteriores se comprueba, también para el concepto de justicia; la existencia de dos grandes modelos de juicio moral: el heterónomo y el autónomo. Asimismo, a fin de alcanzar el pleno desarrollo del sentimiento de justicia es fundamental, por encima de cualquier otra consideración, que se propicie el respeto mutuo y la solidaridad entre cada uno de los niños.

A grandes rasgos, las conclusiones alcanzadas por estas investigaciones tienden a oponer, para cada tema estudiado, los rasgos propios de los dos tipos de moral.

Respecto a las sanciones, los pequeños consideran más justa y eficaz la sanción severa e independiente del acto sancionado: la sanción expiatoria. Por su parte, los mayores son más partidarios y confían más en la eficacia de la sanción por reciprocidad; es decir, de aquella que requiere la reparación del acto. Asimismo, y de acuerdo con la edad, se da una consideración diferente de las sanciones que infligen las cosas mismas como consecuencia de un acto reprobable: unos creen en las sanciones automáticas y los otros no. En el último trabajo sobre sanciones, comprobó que los pequeños creen que cuando en una situación colectiva se desconoce el culpable de un acto es justo castigar a todo el grupo. Los mayores, en cambio, opinan que no se debe castigar a todo el colectivo, salvo que este se solidarice voluntariamente con el culpable.

Las investigaciones que abordan el conflicto entre la justicia retributiva (sanción) y la justicia distributiva (igualdad,), demostraron que en los pequeños predominaba la inclinación a la sanción, mientras que los mayores sugerían criterios de igualdad o equidad para solucionar problemas similares. De igual modo, en situaciones de conflictos entre la autoridad adulta y la justicia, los pequeños se decantaron mayoritariamente por considerar justa la postura adulta, y entre los mayores, por el contrario, predominan la defensa de la igualdad aunque ello supusiese desobedecer. (Ver el cuadro sobre el desarrollo de la noción de la justicia)

A partir de estas investigaciones, Piaget establece tres etapas o periodos, que no son propiamente estadios, en el desarrollo de la noción de justicia. De los seis a los ocho años aproximadamente estamos ante la consideración de la justicia como obediencia: el deber es lo justo y la desobediencia lo injusto. La justicia se confunde con las normas impuestas desde el exterior por los adultos Durante el periodo de los ocho a los once años, nos hallamos ante una noción de justicia que la entiende como igualdad. En esta etapa el igualitarismo se impone como un criterio de justicia por encima de la autoridad adulta: todos han de ser tratados del mismo modo. Por ultimo, de los once años en adelante, estamos ante la justicia como equidad, que implica la superación del mero igualitarismo por la igualdad preocupada por compensar las situaciones particulares de cada sujeto,

De todo ello podemos concluir que en el ámbito de la noción de justicia se ratifica también la tesis de las dos morales sucesivas. La moral autoritaria y heterónoma, moral del deber y la obediencia, que desemboca, en el dominio de la justicia, en la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida y el reconocimiento de la sanción expiatoria. Posteriormente, la moral del respeto mutuo, de la autonomía y el bien, conduce, en el dominio de la justicia, al desarrollo de las nociones de igualdad, reciprocidad y equidad, propias de la justicia distributiva. (Ver el cuadro sobre periodos en el desarrollo de la justicia)

Del estudio realizado por Piaget sobre el desarrollo moral pueden derivarse importantes consecuencias pedagógicas que el propio autor ya señalo con suficiente claridad, y que a continuación se sintetizan..Ante todo, y teniendo presente lo constatado sobre la formación del juicio moral, el fin de la educación moral no puede ser otro que la construcción de personalidades autónomas aptas para la cooperación. Por consiguiente, una formación óptima supone facilitar el paso de la primitiva moral heterónoma a la moral autónoma. Para alcanzar dicho objetivo parece conveniente diseñar una intervención pedagógica regida por los siguientes principios.

Dado que el desarrollo intelectual general es una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral, un primer requisito de la educación moral consiste en potenciar el desarrollo intelectual

* .Como los niños no interiorizan ni absorben los valores morales sino que los reconstruyen y redescubren, se les debe colocar en condiciones de experimentar una vida social activa y cooperativa. Para ello es conveniente que el educador sepa: 1. incitar a sus alumnos a que manifiesten actitudes de iniciativa, curiosidad y espíritu critico, así como a sentirse capaces de solucionar problemas y descubrir alternativas; 2. no imponer mediante la autoridad adulta aquello que el joven puede hallar por si mismo; y 3 crear un medio adecuado en el que los niños puedan realizar experiencias socio morales.

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

8/9 años

Moral Heterónoma	Moral Autónoma
* Tienden a considerar más justa y eficaz la sanción expiatoria (Sanción severa e independiente del acto realizado). * En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta hay que castigar a todo el grupo (bien porque es imprescindible la sanción, o porque el grupo no ha querido delatar al culpable) No hay conciencia de responsabilidad colectiva.	* Tienden a considerar más justa y eficaz la sanción por reciprocidad (Reparación del daño causado o hacer experimentar las consecuencias del acto) * En situaciones en que se desconoce el culpable de una falta no hay que castigar a todo el grupo (El castigo a inocentes es peor que la impunidad, no castigar porque no está bien chivatar y no se conoce el culpable, solo se reconoce la posibilidad de castigo si la clase por solidaridad decide no denunciar al culpable). Hay conciencia de responsabilidad colectiva.
* Tienden a creer en la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas mismas.(Las circunstancias castigan al que ha cometido una falta). * En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva predomina la sanción (Está bien favorecer al hermano obediente o no subsanar la perdida de un objeto). * En situación de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a dar la razón al adulto por encarnar la autoridad y la ley aunque su postura no sea justa (Se considera justo que	* Tienden a no creer en que las cosas mismas sancionen de modo automático (Las circunstancias no pueden castigar al infractor). * En caso de conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva predomina la igualdad o la equidad (No está bien favorecer al obediente o la pérdida de un objeto es bueno subsanarla). * En situaciones de conflicto entre la autoridad adulta y la justicia se tiende a defender la igualdad por respeta a un sentimiento ideal, aunque suponga desobedecer.(No se considera justo el trato discriminativo del adulto, copiar no

un adulto pida tareas extras a un niño, o se considera que está mal copiar porque está prohibido o que se debe chivatar). * En la vida social entre niños no está bien actuar por reciprocidad (Devolver los golpes o realizar pequeñas venganzas). * Lo justo es el acuerdo con las leyes o normas emanadas de la autoridad.	se considera acertado porque atenta a la igualdad y no está bien chivatar). * En la vida entre niños se considera adecuado actuar por reciprocidad. (Está bien cometer pequeñas venganzas que no son vividas como devolver mal por mal sino como sanciones de reciprocidad. * Lo justo es la realización de conductas que tienden al igualitarismo o a la equidad (igualitarismo que contempla las situaciones diferenciales y quiere compensarlas).

De acuerdo con todo ello, no es conveniente que el adulto imponga una disciplina acabada, arbitrarios o unas normas autoritarias, sino que ayude a los mismos niños descubrir las normas que consideren convenientes, o procure mediante el dialogo y las razones hacerles comprender determinadas normas de conducta necesarias. Se trata, por tanto, de que el educador reduzca su poder de adulto y se coloque en situación de intercambiar opiniones con sus alumnos de igual a igual.

El educador, de acuerdo con las afirmaciones anteriores, debe estar dispuesto a aceptar valores y normas elaborados por los niños, aunque a el no le parezcan las más convenientes o no le agraden.

Para propiciar la cooperación, condición de posibilidad de la moral autónoma, el educador deberá favorecer la participación activa de todos los individuos en grupos de pares, de manera que se incite a los niños a intercambiar y coordinar puntos de vista a propósito de los temas y problemas morales que se pueden plantear en una clase, o que se presentan en una situación colectiva. El trabajo en equipo y, especialmente, el autogobierno escolar son dos métodos insustituibles para alcanzar este objetivo.

Finalmente, Piaget tampoco descarta la lección moral aunque la limita al papel que debería tener cualquier lección en una clase activa; constituir la respuesta a una cuestión que previamente se han formulado los alumnos. Es decir, la intervención del educador que da una lección moral es correcta cuando sus alumnos, después de una exhaustiva consideración previa de los temas, y por tanto en el interior de una verdadera discusión cooperativa, se lo piden. Sin embargo, todo ello no le exime de valorar si esta demanda se hace buscando una opinión o se hace para rehuir la reflexión autónoma. Cuando el educador considera que esta ante el primer supuesto, dará su parecer, intentando eliminar las notas autoritarias y los componentes de obligación que suelen tener las opiniones de los adultos.

PERIODOS EN EL DESARROLLO DE LA JUSTICIA

Justicia como:

LAWRENCE KOHLBERG

Kohlberg es muy probablemente el más destacado investigador en el ámbito del desarrollo y de la educación moral. Nació en Nueva York en el año 1927, y su vida académica ha transcurrido fundamentalmente entre las universidades de Chicago y Harvard. En el año 1958 alcanzo el grado de doctor con una investigación que contenía ya las principales ideas sobre las que luego continuo trabajando; se trata de un estudio que presento con el titulo: "El desarrollo de los modos de pensamientos y opción moral entre los diez y los dieciséis años" La tesis central de este escrito defiende que el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, palmándose en un recorrido a través de seis estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con total independencia de la cultura en que están en su tesis de doctorado y en los trabajos siguientes prolonga la tradición inaugurada por Piaget, tradición que perfecciono en varias direcciones. Sus trabajos son deudores de la obra El criterio moral en el niño en tanto que tratan, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, las sucesivas manifestaciones del juicio moral. Sin embargo, se distancia de Piaget en ciertos temas. De entre tales discrepancias cabe destacar, en primer lugar, la

definición de estadios de desarrollo moral propiamente dichos que realiza Kohlberg, donde Piaget tan solo vio etapas, pues no creía que en el ámbito moral fuese posible precisar estadios con todo lo que ello comporta. Difieren también en el numero de periodos que establecen y en la franja temporal que abarcan. Piaget distingue dos etapas –hetreonomia y autonomía moral -,que culminan hacia los doce años, mientras que Kohlberg define seis estadios; que no culminan en el mejor de los casos hasta más allá de los veinte años, y que solo coinciden con la propuesta piagetina en los dos primeros estadios. A partir de ahí, Piaget considero concluido el desarrollo moral, en cambio Kohlberg muestra que aun deben superarse varios estadios antes de alcanzar la plena madurez. Tampoco coinciden al señalar el tipo de relación que vincula la acción moral con el juicio moral. Piaget piensa que el juicio es una toma de conciencia siempre retardada respecto de la acción moral. Por su parte, Kohlberg sugiere que es el juicio lo que da sentido a la acción moral. Sin embargo, a pesar de tales discrepancias, la orientación, metodologiíta y finalidad de las respectivas investigaciones es en ambos autores coinciden.

El estudio del desarrollo moral realizado por Kohlberg es en realidad una descripción del desarrollo del juicio moral. Se trata, por tanto, de establecer el tipo de razonamiento empleado por los jóvenes a propósito de temas morales. No considera, al menos directamente, la conducta moral ni tampoco centra sus investigaciones en los valores morales concretos que puedan adquirir los individuos. En cambio, parte de la constatación de que, sean cuales fueren los valores de un individuo, en su vida muy a menudo se encuentra con grandes o pequeños conflictos que enfrentan valores deseables, pero que no pueden solucionarse correctamente por la mera elección de un valor supuestamente superior que solvente el dilema. Por el contrario, su solución exige que se recurra a un juicio racional que tenga presentes tanto las exigencias propias como las ajenas, y las haga compatibles mediante algún procedimiento justificado compatible mediante algún procedimiento justificado racionalmente. La tarea fundamenta de Kohlberg ha sido mostrar que los hombres durante su vida pueden llegar a construir sucesivamente seis grandes estructuras de razonamiento moral para solventar de forma cada vez más adecuada esos conflictos de valor.

¿Qué factores intervienen en la formación del juicio moral? El juicio moral es una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que esta bien y lo que esta mal, y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad y equidad. No obstante, no es posible elaborar juicios morales y evolucionar de un estadio a otro si previamente no se desarrollan otras capacidades psíquicas. En concreto, los sucesivos estadios de juicio moral suponen un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, así como un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social, cada vez mejor. Cada nuevo estadio de juicio moral aparece al final de un proceso de adquisiciones en el que primero se alcanza el nivel de desarrollo intelectual requerido, y posteriormente la perspectiva social que dicho nivel permite aunque no asegura, finalmente ambos factores aportan las condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo del razonamiento moral. Tanto las aptitudes intelectuales y sociales, como las propiamente morales no aparecen como una simple manifestación de posibilidades innatas, ni tampoco se forman como resultado la impregnación sociocultural. Son por el contrario, el resultado de la interrelación adaptativa optimizante entre el sujeto y su medio natural y social.

La principal tarea emprendida por Kohlberg ha sido definir los sucesivos estadios que pueden recorrer los individuos hasta llegar al nivel óptimo de desarrollo del juicio moral. Afirmar que el desarrollo moral se organiza en estadios supone, ante todo, varias consecuencias: primera, cada nuevo estadio implica una forma de pensar o razonar sobre los temas morales distinta a las anteriores; segundo, los estadios son estructuras que interrelacionan todos los aspectos asumidos en ellos, y por tanto el paso de un estadio a otro supone la reestructuración de las opiniones y motivos en todos los ámbitos morales; tercero, los estadios forman una secuencia invariable en la que llegar a un superior requiere haber pasado por todos los anteriores; y cuarto, los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los inferiores. Las notas que definen los estadios dejan bien claro que el desarrollo moral no es algo aleatorio y desestructurado, sino que se organiza en una secuencia evolutiva y coherente.

¿Que ocurre respecto del <contenido> que se estructura en dada uno de los estadios? Es importante destacar que ese <contenido > es cognitivo, abstracto o formal y universal. Decimos que es cognitivo porque estudia las cuestiones morales en la medida que son abordadas por el sujeto mediante razones. Obviamente, se puede atender también a cuestiones afectivas y emotivas, o simplemente a preferencias subjetivas, pero la defensa del cognitivismo lo que supone fundamentalmente es la creencia de que los juicios morales se justifican con razones. Tal postura pone en cuestión el relativismo moral pues no cree que todo valga igual, sino que piensa que los sucesivos estadios representan formas de razonamiento moral óptimas para cada etapa y cada vez

mejores. Sin embargo, tales razonamientos o juicios morales son formales; es decir, la optimización del juicio se refiere al tipo de razonamiento aducido y no al contenido implicado en tal raciocinio. Dicho de otro modo, el juicio moral tal como la estudia Kohlberg elimina todas las orientaciones axiológicas concretas, no se ocupa de precisar las reglas o prescripciones conductuales, sino que se preocupa únicamente de los principios más generales que han de permitir a cualquier individuo en cualquier situación derivar aquellas normas concretas que considere más valiosas. Por lo tanto, los estadios no definen normas sino criterios de razonamiento que no dependen de las creencias particulares. Por ultimo, se afirma también la universalidad de los modos de razonar propios de cada estadio, así como del número y orden de los estadios. Es evidente que podemos percibir todo tipo de diferencias en el contenido de los juicios morales, pero tales diferencias no son si no el resultado de las diversas culturas o puntos de vista. Sin embargo, la forma del razonamiento moral es en todas las culturas y para todos los individuos igual. Las diferencias, como se ha indicado, son debidas a la multiplicidad de los contenidos y puntos de vista culturales, pero ello no afecta a la forma del razonamiento que es la misma en todas as culturas; o bien las diferencias son debidas a que el desarrollo del juicio moral, la forma del razonamiento propiamente dicha, aún no ha logrado alcanzar los niveles más óptimos y está en un nivel distinto del que ocupan los individuos o grupos con los que se compara. En tal sentido, se supone que ciertas colectividades, por no requerirlo, no han desarrollado aún los niveles más elevados de razonamiento moral. Niveles que sólo se alcanzan cuando es necesario solventar los conflictos que se plantean en medios sociales cada vez más complejos y plurales. No obstante y precisamente por ese carácter universal del juicio moral que comentamos, si por cualquier motivo se desarrolla la capacidad de raciocinio moral de esas colectividades, acabaran recorriendo idénticos estadios a los ya atravesados por otras culturas.

Para definir los distintos estadios morales, Kohlberg ideó un procedimiento de investigación que en esencia consiste en presentar al sujeto ciertos dilemas morales y preguntarle qué solución daría al conflicto y por qué motivos le parece la más correcta. A partir del análisis de los resultados determinó una sucesión de estadios distintos por los que pasa el juicio moral y el contenido de cada uno de ellos.

Kohlberg estableció seis estadios de razonamiento moral distribuidos en tres niveles. Los niveles agrupan estadios con semejante modo básico de razonamiento, aunque con un distinto grado de perfección. Tales niveles son el preconvencional, el convencional el postconvencional. En el preconvencional se plantean los temas morales desde los intereses concretos de los individuos afectados. Para ellos aún no existe una comprensión de las reglas y expectativas sociales, que permanecen siempre como algo externo y ajeno al yo. En el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva que otorga el sentimiento de pertenencia a un grupo social y la necesidad de defenderlo. Se trata de vivir de acuerdo con lo que los demás o la sociedad esperan de cada individuo. El yo comprende, aceptar y se identifica con las reglas sociales. En el nivel postconvencional se enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior a la sociedad: más allá de las normas sociales establecidas están los principios de conciencia que deben regirlas. Se comprenden las reglas sociales, pero solo se aceptan en la medida en que están de acuerdo con los principios que la conciencia dicta a cada sujeto. Esos tres niveles, como se ha indicado, acogen dos estadios cada uno y en ellos se plasma con mayor detalle las líneas básicas aquí esbozadas. (Ver el cuadro sobre los estadios de la conciencia moral).

Estadio 1. Moral heterónoma. El primer estadio de heteronimia moral suele cubrir aproximadamente de los cinco a los ocho años, y aun en caso de prolongarse difícilmente rebasa la primera adolescencia. Durante esta etapa se considera que las consecuencias físicas que desencadena o puede desencadenar la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor humano que tales consecuencias puedan tener. Por tanto, será adecuada y justa aquella conducta que se someta a las reglas apoyadas por el castigo y acate las normas que emanan de la autoridad; dicho de otro modo se intentara no quebrar por ningún motivo las reglas impuestas, evitar el castigo y no causar daños materiales a personas o cosas.

Alcanzar este estadio requiere en el dominio intelectual, estar abandonado el pensamiento simbólico, intuitivo o preoperatorio e iniciar las adquisiciones propias de las operaciones concretas. En cuanto a la perspectiva social, segunda condición del desarrollo del juicio moral, en este estadio predomina aun el punto de vista egocéntrico. Tal perspectiva le impide tomar en consideración los intereses de los demás y reconocer que pueden ser distintos de los suyos; no es capaz de coordinar dos puntos de vista. En cambio, adopta con gran facilidad la opinión de la autoridad que llega a confundir con la propia. Por ultimo, el egocentrismo le impide evaluar los matices psicológicos de sus acciones en relación con los demás y consigo mismo, limitando su consideración a las condiciones meramente físicas.

En definitiva, es una etapa en que el egocentrismo solo permite considerar como bueno el acatamiento de las normas de la autoridad que vienen avaladas por la amenaza del castigo. Se posee un concepto realista de la moral que conduce a considerar la bondad o la maldad de un acto en función de alguna cualidad inherente e inmodificable de ese mismo acto. Los juicios morales son evidentes y no requieren justificación. Evitar el castigo es la única razón o justificación para realizar un acto y aceptar la bondad intrínseca que conlleva. Todo ello conduce a defender una justicia distributiva y retributiva guiada por criterios de estricta igualdad más que por criterios de equidad. Estamos en la etapa de la moral heterónoma propuesta por Piaget.

Estadio 2. Moral instrumental e individualista. El segundo estadio basado en el intercambio con fines hedonistas tiende a presentarse durante la escuela elemental, aproximadamente de los ocho a los catorce años. Los que se encuentran en el entienden que lo apropiado y justo es actuar de modo que se satisfagan las propias necesidades y, si se llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Sin embargo, el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o la solidaridad, sino el producto de un calculo de reciprocidad mercantil: "tu me procuras este beneficio y yo te colmare esta necesidad". Se trata de una honestidad, igualitarismo y reciprocidad peculiares.

El paso del primer estadio al segundo supone a nivel cognitivo el plano dominio de las operaciones concretas; es decir, la aptitud para distanciarse de las percepciones inmediatas y mirar los problemas desde una perspectiva superior. El pensamiento ya es capaz de actuar reversiblemente. La perspectiva social supera también el egocentrismo, pero se instala en un punto de vista individual concreto. El joven ya logra distinguir y separar los intereses y puntos de vista propios de los que sustenta la autoridad o los demás individuos. Reconoce, por tanto, que todo el mundo tiene intereses individuales que perseguir y satisfacer, y que es posible que tales intereses entren en conflicto. Este relativismo individual y concreto se expresa también en la posibilidad de relacionar tales intereses por el sistema de trueque de favores o intercambio instrumental de servicios.

Todo ello instala al joven en un tipo de pensamiento moral que entiende que lo justo es seguir las reglas en la medida que repercuten en beneficio propio, que es justo actuar para satisfacer los intereses y necesidades que deseamos colmar, y que es lógico y justo dejar que los demás hagan lo mismo. El bien será la justicia entendida de modo, es decir, entendida de modo imparcial y equitativo, de forma que se produzca un intercambio cuantitativamente equivalente de favores entre los individuo. Las razones que justifican esa conducta residen en el deseo de obtener el propio beneficio, relegándose la obediencia a la categoría de medio para lograr lo que se desea y el castigo a instrumento pragmático para restablecer la igualdad allí donde se haya roto. En este estadio, el bien es siempre relativo a la situación en que se encuentra el sujeto y a sus propios intereses, pero esa relatividad impide ordenar y establecer prioridades a partir de una lista de necesidades personales.

Estadio 3. Moral normativa interpersonal. El tercer estadio de expectativas interpersonales mutuas y de conformidad interindividual no aparece hasta la preadolescencia o la adolescencia, pudiéndose prolongar en ciertos casos durante toda la vida. Las personas que se encuentran en dicho estadio consideran que l comportamiento bueno y correcto es aquel que complace y ayuda a los demás, y acaba recibiendo su aprobación se trata de vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas__padres hermanos amigos _esperan de nosotros; se trata en definitiva, de ser considerado por los seres más próximos y queridos como una buena persona.

A nivel cognitivo, situarse en este estadio implica empezar a dominar las operaciones formales. Por lo que se refiere al dominio social nos hallamos ya ante la perspectiva de la persona capaz de relacionarse plenamente con otras personas es decir, ya se tiene conciencia clara de los sentimientos de los demás, así cono de las expectativas compartidas y acuerdos alcanzados con ellos. Tales proyectos interpersonales se colocan por encima de los intereses meramente individuales. Es posible construir una comunidad de ideas y sentimientos. Lograrlo supone relacionar puntos de vista distintos y colocarse en el lugar del otro. Sin embargo, todavía no se consigue tomar la perspectiva del sistema en general. Se comprende desde sus respectivos puntos de vista a las personas que son más familiares, pero no se alcanza a entender el punto de vista global de la sociedad.

ESTADIOS DE CONCIENCIA MORAL

Orientación a la obediencia y el castigo	Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores o conjunto para evitar jaleo. Responsabilidad objetiva.	
Hedonismo instrumental	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de otros. Igualitarismo ingenuo y orientación al cambio y la reci-Probidad.	I. Nivel Preconvencional
Orientación de buen chico	Orientación para conseguir la aprobación y para compla cer y ayudar a los otros. Conformidad con imágenes estereotipadas del comportamiento mayoritario o natural y juicios por intenciones.	
Orientación de ley y orden	Orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el man tenimiento del orden social. El comportamiento justo con siste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, porque es valioso en sí mismo.	II. Nivel Convencional
Orientación jurídico-contractual	La acción justa se define en función de los derechos individuales y de las pautas que han estudiado y acordado originariamente por toda una sociedad. Preocupación por el establecimiento de los derechos individuales, igualdad y libertad. Se hacen distinciones entre valores que son de aplicación obligatoria universal y valores que son específicos de una sociedad determinada.	
Orientación de principios éticos univer sales	Lo justo se define como decisión de la conciencia, de acuerdo con principios éticos que ella escoge y que pretenden amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos, no son normas morales concretas. Son principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos como personas individua les.	III. Nivel posconvencional.

Estos fundamentos cognitivos y sociales generan un juicio moral que juzgara como buenos aquellos comportamientos que tienden a lograr la aprobación de los demás, que se orientan a satisfacer lo que las personas apreciadas esperan del actor. Se trata de cumplir bien con el rol social que en cada situación tenemos asignado. La bondad de un individuo se juzga también por la buena intención o los buenos motivos que le animan a actuar. Asimismo se requiere que muestre interés por los demás y sea capaz de mantener unas relaciones interpersonales positivas, empapadas de confianza, respeto, lealtad y gratitud. Ser morales ser bueno con los demás, ser bueno con las personas con las que nos relacionamos habitualmente. Los motivos para hacer el bien tienen que ver con la necesidad de ser correcto que se siente ante si mismo y los demás, y con el miedo a la desaprobación que podemos recibir de nuestros interlocutores.

El contenido de la justicia queda definido por el paso del intercambio a la reciprocidad. Aparece el concepto de equidad, por el que se favorece más al débil, de modo que las relaciones interpersonales no se guían solo por el criterio del estricto intercambio. No obstante, todo ello se manifiesta a nivel interpersonal, aplicándose bien respecto a aquellas personas próximas hacia las que se siente afecto. En cambio, se tienen dificultades para resolver situaciones de conflicto en las que no se pueda mantener siempre la aprobación de todos. También es imposible plantearse problemas que trasciendan lo personal e impliquen a la sociedad en su conjunto.

Estadio 4. Moral del sistema social. El cuarto estadio moral denominado también de "ley y

orden" suele empezar a desarrollarse a mitad de la adolescencia y, con cierta frecuencia, se permanece en el durante el resto de la vida. En esta etapa se permanece en el durante el resto de la vida. En esta etapa se vuelve a considerar la autoridad como guía del deber, aunque ya no es una autoridad personal sino la autoridad que emana de toda la sociedad y de sus normas. En consecuencia, durante este periodo se produce una orientación hacia la ley que esta respaldada por la autoridad, hacia las normas fijas y hacia el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, que no es sino cumplir con los compromisos adquiridos, respetar con tal comportamiento a la autoridad establecida y mantener el orden social imperante porque nos parece valioso en si mismo.

En el orden intelectual, alcanzar este estadio implica dominar sustancialmente los miedos de pensamiento formales. En lo referente a la perspectiva social se logra diferenciar el punto de vista de la sociedad de los motivos individuales y los acuerdos interpersonales. El sujeto esta capacitado para tomar no ya el punto de vista de la sociedad de los motivos individuales y los acuerdos interpersonales. El sujeto esta capacitado para tomar no ya el punto de vista del otro, sino también el del otro generalizado; es decir el del sistema social global. Por tanto, puede contemplar los intereses y deseos –leyes, reglas y roles—que defiende ese otro generalizado y tenerlos presentes como criterio de su conducta. En consecuencia, a partir de ese instante las relaciones interpersonales se enmarcan y juzgan en relación a los principios que define el sistema en su conjunto.

Esta perspectiva social conduce a un tipo de juicio moral en que el valor supremo es contribuir al bienestar de la sociedad, del grupo o de la institución, o al propio bienestar si ello atenta a la perfecta supervivencia de las instancias suprapersonales. Se supone que este tipo de comportamiento es eficaz y justo porque el conjunto de leyes y roles de la sociedad son aplicados imparcialmente a todos sus miembros, y con ello se logra regular equitativamente los conflictos propios de la sociedad y promover el bien común. Tales leyes y roles se consideran por definición justos, al menos mientras no sea patente el conflicto con otras reglas sociales fijas. Sea como fuere, las normas de la sociedad o de cualquier otra institución—un partido político o una confesión religiosa –emergen como valor central y supremo. Den consecuencia, no están consideradas correctas las conductas que pongan en peligro la solidaridad y la cohesión del sistema de creencias fijo y definitivo. Las razones que aquí justifican un buen comportamiento apelan a la necesidad de mantener un funcionamiento óptimo del sistema, evitando aquellos comportamientos que comprometen su viabilidad. Asimismo, la anticipación de la falta de honradez y del mal que ciertos comportamientos pueden producir en los demás ejercerá de freno de la conducta.

La acción justa requiere que se trate a todos como merecen en términos de reglas convencionales, que se trate a todos de igual modo y de acuerdo con aquello que imponen las leyes. Sin embargo, tales creencias no sirven para dilucidar conflictos entre la ley y los derechos humanos básicos: por ejemplo, entre el valor de una ley social determinada y y el valor de la vida. De igual manera es poco útil para dilucidar conflictos que impliquen algún elemento exterior al sistema social que sirve de marco de referencia.

Estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos. Antes de entrar de lleno en la consideración, del quinto estadio hemos de referirnos a la posible existencia de un estadio intermedio entre el cuarto y el quinto. Ya se ha insinuado que los criterios del anterior estadio, dado que estaban orientados a salvaguardar los principios morales del sistema social, mostraban sus limitaciones al entrar en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por tal sistema. Si la ley es siempre algo fijo y definitivo, no es correcto dar ninguna beligerancia a comportamientos desviados, y ello por el simple hecho de que pone en peligro la misma ley. Sin embargo, tal razonamiento imposibilitaría aceptar a toda persona que, por criterios religiosos, por otras creencias o debido a ciertas costumbres o decisiones personales, se apartara de la norma establecida. Asimismo es difícil integrar en el pensamiento del estadio anterior las formas de vida distintas de los miembros de otras civilizaciones. Ante tales dificultades hay dos soluciones que suelen adoptarse sucesivamente: construirse una moral relativista que permita asimilar cualquier diferencia, dado que el bien y el mal solo dependen de una opción personal. Esta seria la posición del estadio cuatro y medio. La otra alternativa es elaborar racionalmente algunos principios que permitan tomar decisiones morales y justificarlas con razones: es la postura del quinto estadio.

El estadio cuatro y medio, posconvencional pero no de principios, se alcanza entrada la adolescencia y puede perdurar durante toda la

vida. Requiere el dominio de las operaciones formales, y una perspectiva social subjetiva y externa a la sociedad que permita al individuo tomar decisiones sin ningún tipo de compromiso o acuerdo con toda la sociedad. En tal estadio se reconoce la relatividad de los diferentes criterios sociales; es decir, la posible validez de cualquier criterio, al menos para quien lo sustenta. Por tanto, el sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales. Tales opciones suelen estar asados en criterios hedonistas o emotivos, o bien en los roles y normas interiorizadas del estadio cuarto. Pero sea como fuere, diseñan una moral arbitraria y relativa, en la que cada cual elige sus opciones por motivos enteramente subjetivos. Tal postura da carta de ciudadanía a la diversidad de opciones morales, pero no puede dilucidar los conflictos morales mediante criterios racionales pues cualquier opción es igualmente buen. El siguiente estadio supone la superación de esta insuficiencia.

El quinto estadio esta dominado por la moral del contrato y de los derechos humanos. En opinión de Kohlberg no suele aparecer al menos hasta el final de la adolescencia}. Para los individuos que se hallen en el, el comportamiento correcto deberá tener presentes tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que se han elaborado críticamente y han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con los primeros, el pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. A la vez, el procedimiento consensual que se aplica para fundamentar las normas sociales simunes, actúa como elemento racional que acerca y complementa la variedad de valores y opiniones que los miembros de la sociedad defienden, y por ello se convierte en un valor superior a las normas concretas.

No es posible alcanzar este estadio si no se posee ya un dominio de las operaciones formales. Por otra parte, la perspectiva social que adopta el individuo es previa o anterior a la sociedad. Es decir, el sujeto conoce y respeta ciertos valores y derechos anteriores a cualquier lealtad o pacto social, conoce también las distintas posturas que defienden los individuos o grupos sociales, pero es capaz de integrar tales posturas, bajo el punto de vista de valores criterio, y mediante mecanismos formales e imparciales de acuerdo, pacto o contrato, que a menudo se explicitan mediante leyes consensuadas.

Lo justo en este nivel será respaldar los pactos legales fundamentales de la sociedad, en la medida que respetan ciertos valores no relativos, como por ejemplo la vida o la libertad, y lo hacen mediante la construcción de un acuerdo imparcial entre todos los implicados a partir de sus distintas posturas iniciales. Cuando no se respetan los valores básicos o los interlocutores se sienten desatendidos en sus demandas, el acuerdo o ley puede y debe ser modificado. En definitiva, estamos ante el reconocimiento del relativismo de las normas, pero atemperado por la defensa de valores y derechos humanos fundamentales. Defensa de valores básicos que se lleva a cabo mediante un procedimiento formal de dialogo que permite alcanzar una postura de consenso. Paralelamente, fuera del ámbito jurídico la obligación entre los individuos también se fundamentan en el acuerdo libre y el contrato. A grandes rastros, la justicia consiste en la posibilidad de que todos en pie de igualdad puedan libremente llegar a un acuerdo sobre los temas controvertidos que les afectan. Las razones que conducen a obrar bien tienen que ver tanto con la necesidad de mantener intacto el auto respeto, que sufriría en caso de no implicarse en la defensa de los valores básicos como en el sentido de obligación que introduce la ley fundada en un acuerdo social.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales. Al estadio de los principios éticos universales se llegan con cierta dificultad y habitualmente no antes de los veinte años. A menudo coexisten los criterios propios del quinto estadio con las características del sexto. Lo correcto para un individuo que haya alcanzado esta etapa será proceder según la decisión de su conciencia y de acuerdo con principios éticos de carácter universal y general que ella misma elige.

Es imposible llegar a este estadio sin dominar las operaciones formales, u sin haber adquirido en el orden social la perspectiva del "punto de vista moral". Tal perspectiva permite derivar acuerdos sociales a partir de una posición moral previa y directriz. Se requiere por tanto reconocer que en primer término hay algún criterio de naturaleza moral que debe regir la vida colectiva. Este criterio, formulado de modo muy general, se refiere al respeto debido a las personas y a su condición de fines y no de medios. Dicha perspectiva supone orientarse por principios éticos auto escogidos, considerar justas las leyes sociales en la medida en que se apoyan en tales

principios éticos que se alcanzaban al final del desarrollo del juicio moral, se refieren al contenido universal de la justicia; la igualdad entre los seres humanos, y el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. El comportamiento correcto será el más adecuado a tales principios. Sin embargo, dado que no son valores concretos, sino que actúan como principios formales, se utilizaran para generar decisiones adaptadas a situaciones particulares. Tales principios de justicia han sido formalizados de distinta manera por varios filósofos, como por ejemplo Rawis y Habermas, aunque lo común a todos ellos es el empeño por justificar que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de visa de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas. Solo así estamos ante una acción justa y correcta, y únicamente de este modo cumplimos plenamente en cada situación distinta con la necesidad moral del respeto pleno por los demás.

En consecuencia, es justo orientarse según los criterios del contrato social en la medida en que este cumple plenamente con el principio de justicia que acabamos de formular. En caso contrario, lo justo es revelarse y modificar el acuerdo. En las relaciones interpersonales debe procederse de modo semejante. En este estadio, los principales motivos para hacer el bien son la creencia en que los principios morales universales son validos, el compromiso moral ante ellos y la preocupación por el sentimiento de culpa o auto condena que se siente en caso de no cumplir adecuadamente con ellos. (Ver el cuadro de síntesis).

Las preocupaciones de Kohlberg no se limitaron a la descripción de los estadios morales, sino que del resultado de estos trabajos saco importantes indicaciones que han servido para planificar curriculums de educación moral. Sus ideas sobre la intervención educativa en este ámbito toman pleno sentido después de considerar su postura sobre el fin de la educación moral. En su opinión, y de acuerdo con Dewy, el principal fin de la educación moral es propiciar el desarrollo del educando en esta faceta de su personalidad. Entendiendo que el desarrollo no es un mero cambio comportamental, sino el paso de un modo de adaptación al medio social y a si mismo menos adecuado a otro más adecuado. Suponiendo además que la adaptación no pretende únicamente el ajuste, sino la optimización de las formas de vida humanas. Por tanto, la educación moral como desarrollo supone la promoción desde los estadios inferiores de juicio moral a los superiores. Propuesta que no implica un reduccionismo psicologiota porque, tal como Kohlberg y otros autores han justificado, cada muevo estadio moral muestra un modo de ser más adecuado, hasta llegar al sexto estadio que implica un juicio basado en principios, propuesta igualmente defendida desde la filosofía. Como síntesis de todo ello, puede afirmarse que el propósito de la educación, más que transmitir información moral, estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo. Propuesta, por otra parte, netamente democrática y no doctrinaria, ya que los estadios no comportan un contenido moral concreto sino únicamente formas de juicio cada vez mejores. Sin embargo, este programa de educación como desarrollo, que supone facilitar la manifestación de algo que en cierto modo ya

se posee, exige una minuciosa planificación pedagógica de las experiencias que conviene que vivan los educandos. Por tanto, no se trata de propugnar un "laissez-faire" confiando en que de cualquier manera se llegara a los estadios superiores –creencia totalmente falsa-, sino que se trata de planificar un tipo de experiencias útiles para la formación moral. En este sentido las sugerencias de Kohlberg son abundantes, destacándose especialmente las referidas a continuación.

- Planificar un currículo de educación moral requiere que previamente el educador haya tomado conciencia de ciertos requisitos ineludibles: 1. la necesidad de fomentar su propia preocupación por los temas morales antes de pretender que la adquieran sus alumnos; 2. reconocer que la mayoría de las interrelaciones educador-educando tienen una dimensión moral que es preciso considerar; 3. darse cuenta que ciertos modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y que otros lo retardan o impiden.
- Dado que dominar las formas de juicio moral propias de cualquier estadio requiere que antes se haya adquirido ciertas estructuras intelectuales, la educación moral supone también potenciar aquellos estímulos cognitivos que facilitan el desarrollo intelectual.
- Como cada nuevo estadio moral precisa un logro superior en la perspectiva social del sujeto, la educación moral deberá posibilitar aquellas experiencias y estímulos sociales que den al educando suficientes oportunidades de adoptar roles distintos. Es decir mediante una vida social abierta o por medio de ciertos ejercicios

escolares, deberá prepararlos para comprender la actitud de los demás y tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos. En definitiva, saber ponerse en su lugar y conocerlos empáticamente.

- El ambiente escolar se organizará de modo que permita una participación activa de los alumnos en el gobierno democrático de la escuela. Se trata de construir una comunidad justa que dé oportunidades a todos para expresar sus opiniones y resolver mediante el dialogo los problemas de convivencia. La participación en una institución cuya estructura refleje los criterios de un estadio moral elevado es n medio importante para estimular a los educandos a desarrollar el juicio y el comportamiento moral.
- La discusión de conflictos cognitivos de índole moral es una condición fundamental, para lograr el paso de un estadio moral al siguiente. Tan solo mediante la reorganización reflexiva que provocan las contradicciones planteadas por los dilemas morales es posible superar un estadio moral. En consecuencia, los educadores deberán presentar temas que generen conflictos cognitivos de orden moral, y lo harán mediante la discusión de dilemas morales hipotéticos. (Historias que presentan una alternativa moral de difícil solución y que ponen en juego distintos criterios morales), o mediante la explicitación de situaciones reales de conflicto que vivan los jóvenes en sus interacciones sociales. La discusión, conducida críticamente, en la medida que enfrente puntos de vista y razonamientos propias del estado inmediatamente superior al que se encuentran los alumnos, son las condiciones pedagógicas que facilitan el paso a un estadio más elevado.

- De igual modo es fundamental subrayar la vertiente moral que tienen todas las materias escolares. Quizás en forma prioritaria debería procederse a unir la discusión de dilemas morales con los objetivos y métodos propios de los estudios sociales. Por ello, la literatura y la historia, de forma prioritaria pero no única han de convertirse también en momentos de educación moral.

- Finalmente, Kohlberg propone animar a los jóvenes a manifestar una conducta moral acorde con su nivel de juicio, aunque respecto a tal propuesta no es demasiado explicito.

Nivel intelectual	Perspectiva social	Nivel conciencia moral	Idea vida buena y justa	Sanciones	Motivaciones	Validez
Abandonar el pensamiento preoperatorio e iniciar operaciones concretas	Perspectiva Egocéntrica	Moral heterónoma	Maximizar el placer vía		Evitar castigo	Entorno natural y social
			obediencia Justicia como igualdad pura	Castigo Privación de recompensas físicas		
Operaciones concretas Reversibilidad	Perspectiva individual concreta	Moral instrumental e individualista	Maximizar el placer vía intercambio equivalente Justicia como imparcialidad e igualdad		Servir los propios intereses	Entorno natural y social
Inicio operaciones formales	Perspectiva individuo en relación con otros individuos	Moral normativa interpersonal	Interacciones satisfactorias Justicia como equidad entre individuos		Necesidad de ser bueno ante los demás	Grupo de las personas primarias de referencia
			Sistema de normas interiorizado justicia como igualdad ante la ley			
	Perspectiva de la sociedad en conjunto	Moral del sistema social		Deshonra Privación del efecto y reconocimiento social	Mantener el buen funcionamiento social	Miembros de la entidad política
			Libertad ciudadana y bienestar publico. Justicia como igualdad para llegar a un acuerdo			
Operaciones formales	Perspectiva anterior a la sociedad	Moral del contrato y de los derechos humanos			Autor respeto y sentido de obligación ante el acuerdo	Miembros de la comunidad de derecho
			Libertad moral. Justicia como adecuación a principios éticos universales			
	Perspectiva del punto de vista moral	Moral de principios éticos universales		Culpa Reacción de la conciencia	Sentido de obligación respecto a los principios éticos	Todos los individuos

ELLIOT TURIEL

Siguiendo una línea semejante a las aportaciones ya clásicas de J. Piaget y L. Kohlberg, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que prolongan la obra de autores poneros, que como hemos visto han ideado y desarrollado ampliamente una vuelva manera de estudiar la adquisición de la moralidad. Sin embargo, alguno de estos trabajos introduce también cambios conceptuales notables respecto de las concepciones fundamentales de Piaget y Kohlberg. Uno de los autores cuyas investigaciones merece la pena reseñar por lo que acabamos de indicar es E. Turiel.

Los trabajos de Turiel parten de la convicción de que la vida social de los individuos esta regulada por el pensamiento que estos hayan construido sobre la organización social. Tal constricción mental de categorías sociales comienza desde edades muy tempranas. Por otra parte, también supone que el conocimiento social no se construye globalmente sino que en el se distinguen varios dominios referidos a distintos niveles de interrelación con el medio social –moralidad, convención, legislación, organización política etc.,y que para cada uno de ellos podrían determinarse etapas de desarrollo también distintas.

El autor parte del supuesto de que el desarrollo del conocimiento social depende de las interrelaciones que cada sujeto mantiene con su medio social. El conocimiento no lo posee ya predeterminado el individuo ni tampoco es el medio quien lo dispensa unilateralmente. Por el contrario, el conocimiento social se construye tanto por las acciones del sujeto sobre su entorno social como por las acciones y reacciones que los demás sujetos o el mismo entorno proyectan sobre el individuo, así como también gracia a la reflexión sobre los resultados que se producen en cada uno de estos momentos, y sobre la posible reorientación que requieren las acciones subsiguientes. El conocimiento social resultante de las experiencias de interrelación con el medio social se estructura en teorías, complejas conceptuales, o modos de pensar que permiten a los individuos comprender la sociedad y orientarse en ella. Tales formas de pensar no son una copia de la realidad, sino una elaboración que resulta de los contactos interactivos con el medio. Ello produce un pensamiento coherente y sistemático a propósito de la estructura social, aunque como luego veremos no homogéneo. Estos complejos conceptuales van cambiando a lo largo del desarrollo del individuo aunque no lo hacen de modo brusco sino paulatinamente pasando primero por una fase de negación de las formas de pensar ya asimiladas, antes de construir un nuevo sistema de conceptos. Finalmente, cada nueva reestructuración supone un aumento de coherencia interna del pensamiento, así como la constricción de una estructura conceptual mejor adaptada a la comprensión de la realidad.

La experiencia de los sujetos en el mundo social no permiten, en opinión de Turiel, definir una estructura general homogénea de la mente que limite a una sola gama de conceptos la comprensión de las relaciones sociales. Por el contrario se piensa que tal comprensión depende de la construcción de al menos tres categorías generales, a saber: los conceptos sobre el yo y la estructura psicológica de los demás, los conceptos sobre la organización social en todas sus facetas (roles personales, instituciones de la sociedad, etc.,), y finalmente los conceptos morales sobre la justicia, el derecho o e bienestar. A su vez sobre cada una de estas categorías puede desarrollarse un conocimiento informativo, que permite adquirir saber sobre la realidad y un conocimiento conceptual, que se refiere a las distintas formas de razonar sobre una misma realidad.

Partiendo de la existencia de una variedad de categorías en el pensamiento social de los individuos, la intención de Turiel es mostrar más concretamente las diferencias entre dos dominios del pensamiento social que han tendido a confundirse tanto en las reflexiones teóricas como en la investigación psicológica; nos referimos a la convención y a la moralidad. Se trata, por tanto, de mostrar que nos hallamos ante dos realidades que filosóficamente pueden distinguirse, que son reconocidas y conceptualizadas como diferentes por los niños desde edades muy tempranas y que recorren cursos de desarrollo distintos. Lograr estos objetivos permitirá a Turiel valorar críticamente algunas afirmaciones clásicas sobre el pensamiento moral.

Convención moralidad.

La primera tarea que emprende Turiel, en cierto modo, siguiéndola estela dejada por Kohlberg al enlazar la reflexión filosófica y la investigación psicológica, es precisar las diferencias terminológicas y el contenido propio de cada una de estas dos realidades entiende que las convenciones son

uniformidades conductuales que manifiestan los miembros de una colectividad. Uniformidades que se basan en acciones de carácter arbitrario, lo cual permite pensar en la posibilidad de cursos alternativos, de acción sin que por ello se vea modificada su eficacia. Tales uniformidades coordinan las interacciones entre los individuos en el interior de los sistemas sociales, y en consecuencia permiten prever la conducta de todos los participantes. Las conductas convencionales se definen siempre en función de sus respectivos contextos, surgen de ellos y limitan su utilidad a ellos. Su aparición se fundamenta en el conocimiento compartido que poseen y han adquirido por consenso los miembros de una colectividad. En consecuencia, su modificación dependerá también de algún cambio en su uso general. El saludo o las formas de trato son dos ejemplos de convención muy característicos.

La moralidad se refiere a aquellos juicios prescriptivos sobre temas de justicia, derechos, bienestar, y en general a los juicios y conductas que inciden en la manera en que debemos relacionarnos con las demás personas. Los juicios morales, aunque contribuyan a consolidar la organización social, no están definidos por la sociedad ni son arbitrarios. Son juicios obligatorios, aunque no impuestos socialmente, universalmente aplicables, ya que sirven para todos los individuos que se encuentran ante circunstancias similares, e impersonales, pues no están en función de las preferencias individuales. Como ya se ha indicado, las prescripciones morales no dependen del contexto en que se aplican ni del sistema social en su conjunto. Su definición no esta regulada por consenso entre los miembros de la colectividad, sino que por el contrario se fundamentan en el merito intrínseco que, desde el punto de vista moral, acompaña a una acción determinada. Un juicio o una acción son morales en función de ciertos factores inherentes a las relaciones sociales e intrínsecos al acontecimiento que se valora. En concreto y a modo de ejemplo entraremos en la esfera de la moralidad cuando se cuestiona causar daño a personas, violar algún derecho de estas, o enfrentarse a ciertos conflictos causados por pretensiones contrapuestas.

Una vez definidos teóricamente estos dos dominios del conocimiento social, Turiel pretende comprobar si los niños distinguen entre el dominio moral y el dominio convencional, y si son capaces de construir conceptualizaciones sobre cada uno de ellos. Sin embargo antes de interrogarles directamente sobre casos de uno y otro dominio quiso estudiar también la influencia del miedo social en la adquisición de las respectivas formas de pensamiento. Si se puede se parte del supuesto que el desarrollo depende la de interacción con el medio, parece lógico analizar la naturaleza de los acontecimientos sociales y ver en que medida influyen en el comportamiento de los niños. Para llevar a cabo este proyecto se analizo mediante un estudio observacional, el tipo de interacciones sociales que viven experiencias. Este proceso de observación supuso caracterizar sistemáticamente los rasgos de los acontecimientos sociales, para lo cual se contó con las definiciones que anteriormente se habían elaborado sobre moralidad y convención. Tales definiciones permitían caracterizar los acontecimientos sociales que se dan naturalmente en el medio infantil. Se considero como morales las transgresiones que entrañan consecuencias intrínsecas, y se entendieron como convencionales las conductas arbitrarias. A modo de ejemplo, Turiel presenta dos acontecimientos: uno de carácter moral, que se refiere a riñas que degeneran en dolor y llantos, otro de carácter convencional, que plantea el caso de un niño que no saluda a su profesora. ante estas dos clases de acontecimientos, típicos y muy corrientes en la vida de los niños, Turiel afirma que los niños los conceptualizan de modo distinto; a su vez supone también que tal conceptualización no depende de un proceso meramente instructivo, sino de la forma como interpretan globalmente los acontecimientos. Para que un nuño experimente como malo un acontecimiento moral no se requiere que nadie le diga que es malo. Por el contrario, es posible generar prescripciones morales a partir de la experiencia misma: en especial gracias a la percepción del daño causado a la victima. A su vez para que un niño considere como mala una trasgresión convencional, se requiere en cambio que previamente comprenda las formas de regulación social, ya que el acontecimiento por si mismo no sugeriría al niño ningún juicio negativo. El primer tipo de acontecimientos los ve espontáneamente como malo, el segundo solo lo ve mal cundo se ha adaptado comprensivamente a las costumbres sociales. Junto a esta capacidad de discriminar entre destinos tipos de acontecimientos, se afirma también que la naturaleza del medio social influirá de manera decisiva en la gama de interrelaciones sociales que les seguirán. Para comprobarlo se realizo un trabajo observacional con el propósito de estudiar el tipo de interacciones sociales que provocaban los acontecimientos morales

convencionales. El primer trabajo consistió en un registro de acontecimientos naturales que suponían transgresiones morales o convencionales. El segundo trabajo estudio el tipo de interrelaciones sociales que generaban cada uno de estos tipos de transgresiones. Se observaron las reacciones de niños y profesores por medio de unas categorías de respuesta. Se constataron diferencias en las reacciones de los niños ante los acontecimientos morales o convencionales: ante los primeros, se referían al dolor, emociones o razones asociadas al acto cometido; mientras que respecto a las segundas mencionamos rasgos de organización de la situación. Por otra parte, las interacciones entre niños fueron abundantes ante acontecimientos morales y casi inexistentes en los convencionales; mientras que con los profesores se dieron interrelaciones como respuesta a ambos tipos de acontecimientos diferenciales que seguían a los acontecimientos coincidían con una conceptualización muy claramente discriminatoria de los hechos. Es decir, al preguntarles si un acto convencional que acababa de presenciar estaría bien en caso de no existir ninguna regla que lo prohibiera, respondía mayoritariamente que si; mientras, que la misma pregunta respecto de transgresiones morales, no les hacia cambiar de opinión sobre su maldad.

- Criterios de juicio categorías de justificación.
- Como se ha visto, Turiel propone que los juicios sociales se estructuran en diferentes dominios—moralidad convención, etc. --- lo cual le obliga a distinguir entre las dimensiones constantes de cada dominio de juicio, los rasgos que van cambiando a medida que se suceden las etapas de desarrollo. En consecuencia, entenderemos que los criterios de juicio, que permanecen constantes a lo largo del tiempo se refieren a los conceptos que permiten identificar cada uno de los distintos dominios del pensamiento social. Se trata de precisar que juicios realiza el individuo para saber que se halla ante un dominio u otro del conocimiento social. Por su parte las categorías de justificación se refieren a los razonamientos que se usan para justificar una acción social. Esos razonamientos son los que varían con la edad.
- La continuidad del pensamiento social expresada

En los criterios de juicio, y las discontinuidades manifestadas en las categorías de justificación, se estudian en varias investigaciones de carácter clínico que justifican la temprana distinción entre el dominio moral y el convencional. En cuanto a los criterios de juicio y a modo9 de resumen de los trabajos que se presentan, puede concluirse como se suponía que se conceptual izara distintamente los dominios moral y convencional; que ello se logra mediante una consideración diferente de ciertos criterios; que tal uso distinto de criterios se detecta ya al menos a partir de los tres años; y que persiste sin grandes cambios a lo largo de todo el desarrollo del individuo. De acuerdo con las investigaciones que acabamos de mencionar, vemos que se producen las siguientes distinciones en la conceptualización de los criterios de juicio según se refieren a la moralidad o a la convención.

Respecto a la importancia y la seriedad de la trasgresión de una norma moral o convencional. La mayoría de trabajos muestran que se considera más trascendente la trasgresión moral que la convencional, aunque en las edades inferiores hay una tendencia a considerar más relevante la trasgresión que mayores consecuencias provoque, aunque esta sea convencional. A medida que aumenta la edad de los sujetos, las transgresiones morales se consideran más serias aunque las consecuencias sean menores.

- Respecto a la maldad de las transgresiones de una norma o convencional. En general, se considera peor la trasgresión moral que la convencional.
- Respecto a la contingencia de las reglas de lo moral y de lo convencional. Las conductas morales no se consideran contingentes a las reglas, pues se ven mal aun en ausencia de reglas. En cambio, las conductas convencionales, aunque los resultados no sean totalmente claros, se entienden como vinculadas a las reglas que las prescriben. Una conducta convencional es reprobable porque hay una regla que así lo determina, si la regla no existiera dejaría de ser reprobable.
- Respecto a la posibilidad de generalización de las conductas morales y convencionales. Los comportamientos morales se consideran generalizables a cualquier lugar y contexto, mientras que no ocurre lo mismo con los convencionales. Este criterio no es bien comprendido por los niños más pequeños.
- Respecto a la impersonalidad de las decisiones morales convencionales. Ni lo moral ni lo convencional se considera que

depende del sujeto que realiza el acto. Sin embargo, los motivos difieren: en un caso porque dependen de factores intrínsecos al acontecimiento; y en el otro, porque esta en función del consenso social.

- Respecto a la autoridad y al castigo como garantía de lo moral y lo convencional. Mientras que los comportamientos convencionales en buena medida dependen de la autoridad y el poder de castigar de quien los recomienda, no ocurre lo mismo con los comportamientos morales cuya legitimación, según los sujetos encuestados, no se halla en estos factores.
- Respecto a la importancia y la modificabilidad de las reglas morales convencionales. Las reglas que afectan a la moral se consideran más importantes, y no son modificables porque no dependen de acuerdos sociales. Por su parte, las reglas convencionales se ven como menos importantes, pero en cambio se las percibe como modificables en caso de que se alcance un grado de consenso suficiente.

Finalmente, cabe indicar también que estos criterios en cierta medida dependen de la familiaridad del sujeto con las situaciones-estimulo, que se le presentan. La no familiaridad, en especial en las edades inferiores, provoca cierta dificultad en entendía por regla, las respuestas en general fueron que "las reglas dictan la conducta y deben ser seguidas y obedecidas". Los más pequeños, de 6 a 9 años, las definían mediante ejemplos, mientras que los mayores, de 110 a 16 años, lo hacían refiriéndose a sus funciones (asegurar el bienestar,.....). Segundo en cuanto a la existencia de reglas, la mayoría—un 54%--entendían que había reglas de juego distintas en otros países, aunque el 29% dijo que eran las mismas y un 18% que no lo sabía. Asimismo, un 68l% afirmaban normalmente que había reglas en todas las familias, y un 76% que todas las familias tienen reglas distilitas. No se conformo el supuesto de que los niños pequeños tienden a creer que las normas son uniformes, por el contrario fueron ellos los que afirmaron con mayor frecuencia que las reglas varían de un grupo a otro. Tercero, el último grupo de preguntas informativas se refería al origen de las reglas, y pudo concluirse que el tipo de respuestas varía de acuerdo con el dominio sobre el que inciden. Por otra parte, era poco frecuente la creencia en un origen religioso, o en su existencia desde toda la eternidad. Tampoco se encontraron diferencias significativas debidas a la edad. Por lo general se pensaba que las reglas del hogar las elaboran los padres, mientras que el origen de las reglas sobre el robo variaba bastante. Las respuestas más corrientes fueron: no las ha dictado nadie, el tiempo las ha ido diseñando, ciertas personas con poder las han establecido.

Sobre la interpretación o evaluación de las reglas.

Obediencia de las reglas. A propósito de los estudios sobre la obediencia de las reglas deben criticarse todas aquellas preguntas que se hacen sin especificar el dominio al cuales refiere la regla, ya que en función de este las respuestas pueden variar. No es lo mismo transgredir una regla de juego o una regla convencional que una regla moral. Tampoco son semejantes las razones por las cuales cabe cumplirla. Cundo no se distinguen los dominios a que se aplican las reglas, los sujetos suelen responder que se deben cumplir siempre, pero en cambio no ocurre lo mismo cundo se especifican los dominios. La edad introduce otro elemento que diferencia las respuestas. A los más pequeños les cuesta hallar situaciones en que sea legítimo y bueno transgredir una regla, mientras que a los adultos les resulta más fácil imaginarlas. Alterabilidad y relatividad de las reglas. Las preguntas sobre estos aspectos dieron resultados coherentes con los anteriores: se considero que las reglas de juego y las convencionales podían cambiarse y eran específicas de dada situación, por su parte las reglas morales no podían variarse y eran universales. Aquí no se pueden determinar diferencias significativas debidas a la edad. La segunda investigación que reseña Turiel sobre la comprensión de las reglas estudia el concepto que tienen los niños de las reglas escolares y sociales. Para realizar este trabajo se pregunto a los niños sobre reglas de tipo moral, convencional sobre reglas referidas a las tareas escolares. Todo ello se hizo con el fin de conocer como evalúan las reglas, como consideran en su ausencia los actos por ellas regulados, como justifican las distintas reglas, y como evolucionan sus concepciones sobre el papel de las reglas. Los resultados de la encuesta se orientaron en las siguientes direcciones.

Primero, la evaluación de las reglas por parte de los sujetos dio en todos los casos resultados favorables a su existencia; asimismo se considero que eran necesarias, salvo en un caso referido a reglas de tarea. Segundo, la validez de las reglas y el juicio

que merecen los actos en caso de ausencia de tales reglas fue distinto "según los casos. La validez de las reglas convencionales y de tarea se entendía que estaba en función del sistema social, y cundo dichas reglas no existían se consideraban losactos como correctos. En cambio, las reglas morales regulan actos que en cualquier caso serian reprobables, aunque no hubiese ninguna regla que los prohibiera. Estos resultados son una nueva confirmación de la diferencia entre moralidad y convención. Tercero, los argumentos para justificar los juicios sobre las reglas se codificaron en cuatro categorías bienestar y justicia, estructura social (costumbre, tradición, autoridad, coordinación social); proceso (reglas sobre el trabajo y actividades de aprendizaje); y otras, entre las cuales se incluye la prudencia y la elección personal. La justificación de las reglas morales se baso fundamentalmente en el bienestar y la justicia; las reglas convencionales se justificaron con razones de estructura social; y las razones de proceso se emplearon para justificar las reglas de tarea. Cuarto, el análisis del papel de las reglas en la estructura social se abordo genéticamente. En esta vertiente de la investigación se estudiaron los razonamientos sobre el propósito y la función de las reglas convencionales en el aula y la estructura social. Se comprobó como evolucionan desde una concepción prescriptivista y autoritaria, a otra que las entiende como medio de regulación y coordinación social. En el cuadro adjunto se sintetizan los resultados más importantes. Respecto a las investigaciones sobre las reglas puede decirse que desde una edad temprana los niños se forman conceptos organizados sobre las reglas y su función, pero tales conceptos no son unitarios sino que se refieren específicamente a cada uno de los dominios de juicio social. No se posee un concepto global d regla. En consecuencia, no se posee un concepto global de regla. En consecuencia, las preguntas que sobre las reglas se dirijan los sujetos no pueden ser generales sino pensadas para cada dominio. Por otra parte, cabe distinguir entre el conocimiento informativo de las reglas de su comprensión, así como afirmar que las reglas no se adquieren por pura obediencia sino que sobre ellas trabamos complejas razones.

Funciones integradoras de las reglas en la estructura social

A. las reglas sirven para mantener la estructura social controlando la conducta de los individuos y definiendo las obligaciones inherentes al rol. Nivel 1. Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos de la estructura social controlando la conducta de los individuos con diversos roles y, por tanto, se las ve como necesarias e inalterables. Se considera que las reglas son la fuerza que controla la conducta del individuo; sin ella, los atarían fura de control y harían lo que quisieran. Nivel 2. Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos controlando la conducta de los individuos de diferentes roles, pero ya no se considera que estas sean inalterables, aunque se piensa que son la fuerza fundamental que controla el comportamiento de los individuos, no siempre son necesarias.

B. Las reglas no se consideran ya como el único medio de mantener la estructura social, ahora actúan coordinando las acciones de los miembros de una unidad. Otros aspectos de la estructura social, la autoridad y los distintos roles pasan a percibirse como elementos controladores del sistema. Nivel 3. La regla actúa como medio primario d coordinación de los miembros de la unidad. Sin embargo, las reglas vienen determinadas por las figuras de autoridad y ayudan al rol de autoridad a mantener el control de unidad social.Nivel 4. Es posible alterar o eliminar la regla que actúa como medio de coordinación de los miembros de la unidad si asi lo estipula el juicio del rol de autoridad o su necesidad.

C. Las reglas sirven para proteger la estructura social y permiten que los componentes del sistema alcancen sus metas mediante la obediencia de todos los miembros de sistema. Nivel 5. Es necesario que todos los miembros (como individuos o como unidades) obedezcan las reglas para mantener el sistema social y ofrecer a todos ellos las más mínimas oportunidades. Las reglas son el medio para tratar a todos los sujetos igual, permitiendo a todos las mismas oportunidades e impidiendo que las acciones de una persona o clase perturben a las de otra persona o clase.

Desarrollo del pensamiento socio-convencional

Hemos visto como los niños al menos desde los tres o cuatro años son capaces de distinguir entre fenómenos morales y convencionales y, en consecuencia, como

elaboran un cierto pensamiento sobre la moralidad y la contención. Sin embargo, esto no quiere decir que el desarrollo de los conceptos morales y convencionales se complete en edades tempranas, sino que por el contrario cambia y evoluciona a medida que los niños se hacen mayores. En lo que sigue presentaremos los trabajos de Turiel acerca de este segundo aspecto; el desarrollo de pensamiento socio-convencional. Más adelante

	Edades aproximadas
5. La convención como elemento en el que interviene el sistema social. Nacimiento de conceptos sistemáticos de la estructura social. La convención es una regulación normativa en un sistema con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.	
6. Negacion de la convencion como norma de la sociedad. La convencion se considera como una norma social codificad. No se admite que la uniformidad de la convencion cumpla la función de mantener el sistema social. Las convenciones "no son nada más que" normas sociales que existen gracias a su uso habitual.	
7. Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales. Las conveniones son uniformidades que sirven para coordinar las interacciones sociales. El conocimiento compartido en forma de convenciones entre los miembros de los grupos sociales facilita la intraccion y el funcionamiento del sistema.	

se valoraran las investigaciones clásicas de Piaget y Kohlberg sobre desarrollo moral.

Principales cambios en los conceptos socioconvencionales

	Edades aproximadas
1. La convención como descripción de la uniformidad social. Se considera que la convención describe las uniformidades de conducta, no se piensa que forme parte de la estructura o función de la interacción social. Las uniformidades convencionales describen lo que se supone que existe. La convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas.	
2. Negación de la convención como descripción de la uniformidad social . La uniformidad empirica no constituye una base suficiente para mantener las convenciones. Se considera que los actos convencionales son arbitrarios. No se concibe que la convencion forme parte de la estructura o función de la interaccion social.	6-7
3. La convencion como afirmación del sistema de reglas; concepción concreta primitiva del sistema social. La convencion se ve como arbitraria y alterable. La adhesión a la convencion se basa en reglas concretas y expectativas de la autoridad. La concepción de los actos convencionales no se coordina con las reglas.	8-9
4. Negacion de la convencion como parte del sistema de reglas. La convencion se ve ahora como arbitraria y alterable independientemente de la regla. La evaluacion de la regla que rige un acto convencional se coordina con la evaluacion del acto. Las convenciones "no son más que" expectativas sociales	10-11
	12-13

(De la obra de Turiel El desarrollo del conocimiento social, pp. 131-132)

El estudio del desarrollo de los conceptos socio-convencional se llevo a cabo mediante dos investigaciones, una transversal y otra longitudinal, en las que se presento a los jóvenes diversos comportamientos convencionales a los jóvenes diversos comportamientos convencionales (modos de dirigirse a las persona, de vestirse, de comer, de convivencia familiar, etc.,) sobre los que se plantearon un conjunto de preguntas normalizadas. La codificación de as respuestas permito identificar siete niveles distintos de desarrollo; es decir, siete formas de organizar la comprensión de la convención social. Se detecto también una clara relación entre comprensión de la organización social se detecto también una clara relación entre comprensión de las convenciones sociales y compresión de la organización social. Las etapas muestran, por tanto, los cambios en las concepciones sobre el sistema social y sobre el papel de las convenciones en esos

sistemas. Se comprobó asimismo como el transito de un nivel a otro se produce en dos fases: primero, negando el nivel anterior, lo cual supone ya una reconstrucción mental de la situación y luego construyendo otra representación más equilibrada.

En cuanto al análisis de los resultados de una segunda entrevista realizada al cabo de un tiempo, se pudo corroborar la fuerte correlación entre los niveles y la edad. También se tuvo en cuenta la cantidad media de cambio entre una prueba y la otra, comprobándose en la mayoría de los casos que había diferencias significativas entre las pruebas. Asimismo, se quiso constatar el número de sujetos que Vivian un cambio progresivo, regresivo o que no experimentaban ninguna variación. Casi todos los sujetos se mantuvieron en el mismo nivel o progresaron, y solo unos pocos vivieron un cambio regresivo.

El aspecto central de esta investigación lo constituye, sin embargo, la descripción de las etapas sucesivas de desarrollo de los conceptos socio-convencionales, etapas que se esquematizan en el cuadro adjunto. Los dos primeros niveles describen la aceptación y negación respectiva de la convención en tanto que uniformidad conductual. Es decir, en el primer nivel se supone que la mera existencia de una uniformidad conductual exige su cumplimiento y mantenimiento. Las convenciones se hacen necesarias y vinculantes por su propia existencia. Se supone, a la vez, que conductas deberán realizarse. En cambio, en el segundo nivel los sujetos perciben que si dejan de realizarse actos ajustados a las normas convencionales están dejan de existir. Tal posibilidad de variación socava en cierta manera el poder de la autoridad personal en el dictado de conductas convencionales.

Los niveles tercero y cuarto describen la afirmación y negaciones de la convención en relación con el sistema de autoridad y de reglas. En el tercer nivel se entienden los actos convencionales como no obligatorios en si mismos, pero en cambio se evalúan en relación con las prescripciones de ciertas reglas y las expectativas de la autoridad. Las convenciones se deben cumplir en la medida que forman parte de un sistema de reglas que alguien con autoridad esta esperando que se respete. En el cuarto nivel se desvinculan los actos convencionales de las reglas que los regían, y se llega a la conclusión de que no son más que expectativas de los otros sujetos. En consecuencia, se piensa que no son necesarios, y que su carácter arbitrario exime al sujeto de la obligación de obedecerlos.

Los niveles quinto y sexto afirman y niegan la convención en tanto que elemento en el que intervienen las normas de la sociedad. En el quinto nivel ya no se entiende la sociedad como un conjunto de reglas impuestas autoritariamente, sino como un sistema en el que están organizadas las interacciones que enlazan los distintos roles de sus miembros. Las convenciones se comprenden como conjuntos de conductas compartidas, reguladas e institucionalizadas por el sistema social para lograr su mantenimiento. De modo que los actos sociales se juzgan en función de la colectividad en que se esta inscrito. Las convenciones son, en definitiva, normas codificadas por el sistema social, aunque aun no se define claramente su propia funcionalidad. En el sexto nivel, se mantiene la convicción de que las convenciones son normas sociales codificadas, pero ya no se admite que sea la única manera de realizar las funciones que supuestamente desempeñan. Las convenciones se ven únicamente como aquello que la sociedad en tanto que totalidad espera de nosotros.

En el séptimo nivel se alcanza la concepción funcional de las convenciones. Tal nivel nos da una imagen de las convenciones como un conjunto de conductas compartidas que facilitan las interacciones sociales. Las convenciones no son un código social impuesto, sino un medio de coordinar las interacciones entre los distintos elementos sociales que permiten el conocimiento mutuo y la eficacia.

Como acabamos de mostrar, la principal aportación de Turiel ha sido distinguir entre los dominios moral y convencional, y el estudio de las etapas de desarrollo del pensamiento socio-convencional. Sin embargo, a partir de sus aportaciones específicas le ha sido posible valorar cítricamente los trabajos de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo moral. La tesis critica que presenta a grandes rasgos afirma que la mayoría de investigaciones clásicas sobre el desarrollo de la moralidad han partido de situaciones estimulo que no eran propias del dominio que pretendían investigar. Como consecuencia de tal confusión se ha descrito el pensamiento moral con trazos que no corresponden. En concreto, Piaget entiende que no la moral atraviesa una primera fase heterónoma, y Kohlberg piensa que el pensamiento moral no empieza a desarrollarse hasta edades bastante avanzadas. Ambas tesis le parecen en parte falsas: la primera,

porque al no distinguirse dominios se califica como pensamiento moral heterónimo lo que en realidad es pensamiento convencional. La segunda, porque como el propio Turel ha intentado demostrar los juicios morales autónomos tienen su inicio en edades muy tempranas. Tales críticas, no obstante, no ponen en duda gran parte de las descripciones sobre la evolución del pensamiento moral de Piaget y Kohlberg. Según nuestra opinión, las posturas de Turiel deberían resolver algunos problemas teóricos: ¿cuál es el origen de esos tan precoces juicios morales autónomos? }¿Cómo se relacionan estos juicios morales con el pensamiento moral posterior que presentan Piaget y Kohlberg?, ¿el desarrollo del pensamiento moral se superpone o suplanta los juicios morales originarios?, ¿qué papel tiene la emotividad en la fundamentación de esos juicios morales iniciales?, ¿por qué los individuos construyen más adelante modalidades de juicios más complejas? La interesante aportación de Turiel tiene que resolver todavía algunos problemas de cierta importancia con las de Piaget y Kohlberg.

Tras haber advertido que el pensamiento social no es global, sino que por el contrario pueden identificarse varios dominios, y después de estudiar el desarrollo del pensamiento socio-convencional y de valorar las aportaciones clásicas sobre el desarrollo moral, se plantea con toda intensidad un nuevo problema: nos referimos a la coordinación de dominios, y en concreto a la coordinación de los dominios moral y convencional. Finalmente, nos referimos también a la coordinación entre los juicios sociales y las acciones.

El problema aparece porque muchas situaciones sociales ante las cuales los sujetos deben emitir juicios no pueden catalogarse como totalmente convencionales o del todo morales. En estos casos se requiere una combinación de razonamientos de ambos dominios. A veces la combinación de dominios es superficial: como en el caso de carácter moral y convencional que toma el circular por el lado correcto de las carreteras. En cambio, otras veces se da una verdadera mezcla de dominios, cuando la situación implica consideraciones morales y convencionales, o se producen fenómenos de segundo orden, cuando una situación en principio meramente convencional se convierte en moral.

La mezcla de dominio se estudio presentando a los sujetos una historia en la que se combinaban factores convencionales—los roles sexuales y profesionales del marido y la esposa—y factores morales—las relaciones de reciprocidad que podían enlazar su relación--, finalmente ambas consideraciones se enfrentaban porque si se prior izaban los factores convencionales, debía ser a costa de la reciprocidad, y si se prior izaba la reciprocidad era transgrediendo las costumbres convencionales. El estudio pretendía descubrir de que modo se tenia o no en cuenta simultáneamente ambos tipos de argumentación. Se descubrió la existencia de cuatro modos distintos de relacionar los conceptos convencionales y morales. Primero, un 7% de sujetos deben prioridad en sus juicios a los roles y expectativas convencionales. La segunda categoría agrupaba a un 31% de individuos, y fundamentaba sus juicios en consideraciones exclusivamente morales –igualdad, reciprocidad, solidaridad—no considerando los factores convencionales. En la tercera categoría, que contenía un 24% de encuestados, se relacionaban sin coordinar los razonamientos morales y convencionales. Es decir, los argumentos de ambos tipos eran intermitentes, vacilantes y en conflicto. En realidad, o se resolvía el problema sino que se superponían argumentaciones favorables a una tesis y a la otra. La última categoría, que incluyo un 38% de los sujetos entrevistados, la formaban aquellos que relacionaban coordinadamente ambos dominios. El procedimiento habitual de coordinación fue la búsqueda de algún tipo de reconciliación o acuerdo que pudiese ser aceptado por cada uno de los miembros del matrimonio. Los fenómenos de segundo orden, a saber aquellas situaciones en principio convencionales pero cuya violación ofende a terceras personas adquiriendo por ello una consideración moral. Fueron investigados a partir de un ejemplo en que se narraba la ofensa producida a ciertas personas por el hecho de bañarse sin ropa. Los resultados fueron los siguientes; todos los encuestados admitieron que estaban ante un hecho convencional, pero de entre ellos un 66% reconocieron que tal actitud podía ofender a los demás, mientras que 33% no otorgo matices morales a dicha actitud. más allá de los comentarios que podría sugerir estos resultados, tanto en el ejemplo de los fenómenos de segundo orden como en la mezcla de dominios esta claro que nos hallamos ante un problema con importantes implicaciones practicas. La necesidad de relacionar dominios distintos de pensamiento inaugura sin duda nuevas tareas educativas, y esclarece en alguna medida las relaciones entre el pensamiento y la acción.

Pensamiento y acción

La relación entre pensamiento y acción, y en concreto entre juicio moral y acción moral es un problema clásico que adquiere nuevos matices si se analiza desde la perspectiva que aporta la coordinación de dominios. Los estudios realizados hasta el momento sobre la relación entre el juicio y la acción muestran altos niveles de coherencia y de incoherencia entre ambos factores. En opinión de Turiel, los resultados son tan dispares porque muchas situaciones que exigen juicios y decisiones morales a la vez requieren juicios decisiones convencionales, y a menudo también juicios y decisiones pragmáticas, socio-organizativas y quizás de otro tipo. Cundo se analizan situaciones exclusivamente morales la correlación entre juicios y acción pude ser alta. Sin embargo, cuando la situación envuelve dominios distintos, la mera consideración de lo moral se muestra engañosa. En estos casos, tan solo al análisis de la coordinación de los distintos dominios de pensamiento implicados puede ayudarnos a encontrar mayor coherencia entre los juicios sociales y el comportamiento. Esta explicación supone también advertir que la conducta depende de factores situaciones y no tanto en la medida que estos puedan determinar la conducta, sino en la interpretación que realiza el sujeto del contexto situacional en que ha de moverse. El estudio y la toma de conciencia de estos aspectos pueden ayudar enormemente a resolver un problema pedagógico que se presenta tradicionalmente como difícil.

Reflexiones educativas

No conocemos que Turiel haya derivado sistemáticamente consecuencias educativas de los resultados de sus investigaciones, sin embargo merece la pena hacer alguna consideración al respecto. Pensamos que la distinción entre moralidad y convención, y lo temprano que los niños son capaces de hacerla, permite plantearse de manera muy positiva la educación moral de los pequeños. Creemos que Turiel ha mostrado como la experiencia vivida y la conceptualización de situaciones convencionales y morales puede ser un buen preámbulo de una educación moral posterior más reflexiva. Asimismo, los problemas de mezcla de dominios han de permitirnos plantear con mayor detalle la discusión de dilemas y situaciones vitales, considerando todos los aspectos que entrañan. Debido también a sus estudios sobre la coordinación de dominios, podrán plantarse con mayor rigor y realismo la relacione entre el juicio y la acción. No obstante, como todo ello son problemas netamente pedagógicos dejaremos para más adelante su presentación detallada.

LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg,

F. Clark Power

Y Ann Higgins

DE LA DISTINCIÓN MORAL AL GOBIERNO DEMOCRÁTICO

Con Joseph Reim¿Desde donde comenzamos a contar la historia de la comunidad justa? Como autores, vemos la Escuela Cluster, la primera aplicación del enfoque de la comunidad justa, como parte de una tendencia dentro de ola tradición del desarrollo de la educación moral. La prehistoria que se debe revisar es la de los intentos –teóricos y prácticos—de aplicar el trajo de Lawrence Kohlberg sobre las etapas del desarrollo moral al campo de la educación moral. La cuestión que debemos encarar es por qué desde la perspectiva de la educación moral evolutiva, tuvo sentido pensar en dirigir una "escuela dentro de una escuela" democráticamente gobernada como un medio para promover el desarrollo moral estudiantil.

Kohlberg: del desarrollo moral a la educación moral

Lawrence Kohlberg aparece, inevitablemente, en el centro de nuestra historia. Creo la teoría del desarrollo moral y enuncio la filosofía de la educación moral sobre la que se baso el enfoque de la comunidad justa. También fue fundador de la Escuela Cluster y su principal asesor. Comencemos nuestra revisión, entonces, con su trabajo.1. En 1958, Kohlberg coleto su tesis doctoral, que era una extensión de la obra de Piaget (1932-1965) sobre el juicio moral de los niños. En un trabajo con una muestra de niños que oscilaban entre los diez y los dieciséis años, Kohlberg demostró –con las respuestas que dieron a dilemas morales hipotéticos que el razonamiento empleado para justificar sus posiciones morales podía clasificarse en seis modelos distintos de juicio moral. Los modelos están relacionados con la edad, aunque no dependen de ella, y se los puede caracterizar como niveles de juicio moral.

2. Para probar si esos niveles de juicio moral identificados satisfacían los criterios piagetianos de las etapas, Kohlberg inicio un estudio longitudinal de los sujetos originales, a los que entrevisto cada cuatro años para probar su nivel de juicio moral. Para fines de la década de 1970, se había completado un estudio años (Kohlberg, Gibbs y Lieberman, 1983; Colby y Kohlberg, 1987).

Cuadro 1.1

Las seis etapas del juicio moral

Contenido de la etapa

Nivel y etapa	Que es correcto	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
Nivel 1. Preconvencional Etapa 1: moral heterónoma	Evitar violar reglas susten tadas por el castigo; obe-diencia por la obediencia misma; evitar el daño fi sico a personas y bienes	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de losdel actor;no relaciona dos Puntos de vista. Las ac-ciones son consideradas físicamente y no en tér-minosde los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspec-tiva de la autoridad con la propia.
Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas solo cuan do es para el interés inme diato de uno; actuar para satisfacer los propios in-tereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercam bio equitativo, un trato, un acuerdo	Servir los propios intereses y necesidades en un mun-do donde se debe recono-cer que otra s personas también tienen sus intere ses.	Perspectiva individualis-ta concreta. Conciencia de que todos persiguen Sus propios intereses y De que estos entran en conflicto, de modo que locorrecto es relativo (en elsentidoindivi-dualista concreto).
Nivel II. Convencional	Estar a la altura de lo que	La necesidad de ser una	Perspectiva del individuo

Etapa 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal	espera la gente que esta cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo,hermano,amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa Mantener relaciones mutuas,comoconfianza, lealtad, respeto y gratitud.	buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la Regla de Oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.	en relaciones con otros individuos.Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereSes individuales.RelaCiona los puntos de vista mediante la Regla de Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otroindividuo. Aúnno considera la perspectiva del sistema generalizado
Etapa 4: Sistema social y conciencia	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correctotambién es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "Si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas(que se confunde facilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3).	Direrenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos de lugar en el sistema.
Nivel III. Posconvencional o de principios Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales.	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opciones,que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la	Perspectiva "previa a la sociedad". Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos socia

	reglas relativas en general deben ser sosenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el control social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con inedependencia de la opinión de la mayoría.	gente. Un sentido de compromiso contractual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, "el mayor bien para el mayor número".	les.Integraperspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato imparcialidad objetiva y debido proceso.Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces estan en conflicto y le resulta difícil integrarlos.
Etapa 6: Principios éticos universales	Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares pueden ser validos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de com promiso personal con ellos.	Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales.La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.

Fuente: Kohlberg, 1984: 174-176

3. Durante la década de 1960, Kohlberg (1969) elaboro una "teoría cognitivo-evolutiva de la moralización" que trata de explicar: a) como se desarrollan esas etapas a partir de la interacción entre un individuo y su ambiente; b) como un individuo pasa de una etapa a la siguiente; c) por que algunos individuos se desarrollan más que otros, y d) cual es la relación entre sus estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo. La teoría se fundamenta en una mezcla de evidencias empírica sólida (Rest, 1980) y especulación teórica. Ha sido muy controvertida y dio lugar a críticos y defensores (v.g.,Modigil y Modgil, 1985), asi como a muchos estudios de otros investigadores sobre el desarrollo social y moral(v,g.,Damon, 1977; Seman, 1980; Turiel, 1983).

El núcleo del trabajo evolutivo de Kohlberg esta constituido por la delimitación de las etapas del juicio moral. Ello determino una tarea larga y ardua (Cikby, 1978), pero culmino en un manual exhaustivo para la calificación de las entrevistas sobre juicio moral (Colby y otro, 1978). Los limites de este capitulo solo nos permiten enumerar las seis etapas (véase cuadro1.1) de modo que se recomienda a los lectores no familiarizados con esas etapas que busquen su descripción en otra pare. Mucho de lo que sigue supone dicho conocimiento.

Dada la naturaleza tanto generativa como controvertida de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, podría haber pasado toda su carrera dentro del campo de la psicología evolutiva. Pero a fines de la década de 1960, su atención parece haberse encontrado en la aplicación de su teoría del desarrollo a la práctica educacional. Una segunda fase en su carrera ---como teórica y profesional de la educación moral--- se inicio con el trabajo de uno de sus estudiantes graduados, Moshe Blatt.

Sobre la base de la investigación realizada por Elliot, Turiel James Rest (1968), Blatt planteo la hipótesis de que si a los niños se les trataba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia serian atraído por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de el, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral. Para probar esa hipótesis, Blatt elaboro un proyecto piloto para una clase de estudiantes de sexto grado de una escuela dominical judía. Pensó que la manera más eficaz y menos artificial de "exponer" a los niños al juicio moral de una etapa superior a la propia seria realizar una discusión de grupo sobre dilemas morales en la que sus miembros, que estaban en etapas diferentes, escucharan las soluciones de los otros. Al tratar de convencerse unos a otros de que sus soluciones eran mejores, los niños permitirían a los demás tener acceso a sus etapas de razonamiento.

Blatt comenzó por estudiar a los alumnos para conocer su etapa de juicio moral y luego se reunió con ellos en una clase semanal durante tres meses. Presentaba un dilema moral y luego solicitaba al grupo que propusiera soluciones y explicara por que sus soluciones eran las mejores.

Cuando se desarrollaban esos debates, el experimentador elegía la "solución" propuesta por un niño que estaba en esta etapa inmediatamente superior a la de la mayoría y aclaraba y apoyaba ese argumento. El experimentador analizaba esa solución hasta que pensaba que los niños entendían su lógica y parecían convencidos de que era razonable o justa. El experimentador se ocupaba de que los niños manejaran la mayor parte del debate; intervenía par resumir la discusión, clarificar, enriquecer el debate y, en ocasiones, presentar su propio punto de vista. (Blatt y Kohlberg, 1975:133).

Al concluir los tres meses, Blatt volvió a examinar a los estudiantes y descubrió que el 64% había avanzado una etapa completa en su razonamiento moral. Alentado por esos resultados, trato de repetirlos en cuatro cursos de una escuela pública: dos sextos y dos decimos grados. Esos estudiantes fueron divididos en tres grupos; los que se reunieron con Blatt para las discusiones morales dirigidas por el profesor durante dieciocho sesiones, aquellos que se reunieron en discusiones morales dirigidas por pares durante el mismo periodo, y aquellos del grupo de control que no había recibido ningún tratamiento. Al final, el grupo dirigido por un profesor demostró una ventaja promedio de un tercio de etapa, mientras que los otros grupos casi no mostraron cambios. En un estudio de seguimiento realizado un año más arde, el grupo dirigido por el profesor mantuvo su ventaja sobre los otros.

Si bien el segundo intento experimental condujo a un cambio de etapa menor que

el primero, el efecto acumulativo del experimento pedagógico de Blatt significo un avance y, como informa Kohlberg, causo una notable impresión en el consejo de tesis de Blatt.

Yo era escéptico respecto de que la discusión verbal de Blatt sobre dilemas puramente hipotéticos condujera a un cambio genuino en la etapa moral. Pero Blatt persistio a pesar de mi pensamiento y descubrio "el efecto Blatt "...que entre una cuarta parte y la mitad de los estudiantes tales grupos d discusión en un semestre pasaban (parcial o totalmente) a la etapa superior siguiente, un cambio que no se verifica en los grupos de control. El emprendimiento de Blatt puso en marcha la educación moral cognitivo-evolutiva. (1978:4)

LAS CONDICIONES PARA EL CRECIMIENTO MORAL

Lo que lanzo" Blatt fue un proceso por el cual la teoría del desarrollo moral de Kohlberg podía aplicarse a la practica educativa (en el aula). Su estudio demostró tres puntos esenciales para este tipo de educación moral.

1. El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional; el paso de una etapa a la siguiente, que naturalmente se produce en un lapso de varios años (Colby y Kohlberg, 1987), puede efectuarse en un periodo concentrado.
2. El desarrollo estimulado no es efecto temporal de aprender "respuestas correctas" sino que, como se midió un año más tarde, es tan duradero como el desarrollo "natural" y se extiende a nuevos dilemas no tratados en el aula.
3. El desarrollo estimulado se produce cuando la intervención establecía las condiciones que promueven el paso a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la Asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral que esta por encima de la propia etapa.

El objetivo de intervención pedagógica de Blatt consistía en estimular el nivel de juicio moral de los estudiantes de una etapa a la siguiente. Pero el logro de ese objetivo habría sido cuestionado si no se hubiera realizado un estudio de seguimiento un año más tarde. Al demostrar que las ventajas logradas se mantenían constantes sin refuerzo alguno de la intervención, Blatt pudo refutar la critica potencial de que lo que explicaba el cambio era el hecho de que los estudiantes aprendieran del profesor el contenido de los argumentos correspondientes a una etapa superior. Si el cambio se hubiera debido al aprendizaje del contenido, y no a la transformación estructural, es muy probable que se hubiera revertido en el curso de un año.

Desde la investigación precursora de Blatt sobre la discusión moral, ha habido una gran cantidad de estudios que han repetido sus hallazgos. Estos han sido analizados por Lockwood (1978) Higgins (1980) Leming (1981) Enright, Lapsley y Levy (1983) Enright, Lapsley, Haris y Shauver (1983); Schlafli, Rest y Thoma(1985) y Lapsley, Enright y Serlin (en persona). Lamentablemente, se ha realizado muy poca investigación para aclarar cuales son las condiciones decisivas en esos programas de discusión que promueven el desarrollo (Schlafli, Rest y Thoma, 1985). El análisis de los procedimientos de la discusión moral emprendido por Berkowitz y sus colegas (Berkowitz, Gibbs y Broghton, 1980) es el enfoque más significativo y prometedor en esta área.. Berkowitz y Gibbs (1979,1983) analizaron las discusiones morales de treinta pares de estudiantes universitarios según un manual que categorizaba dieciocho tipos de transacciones. Descubrieron que algunos de esos tipos, a los que denominaron operativos, predecían el cambio de etapa moral. Las transacciones morales operativas son intercambios en los que quienes discuten no se limitan a afirmar sus propias opiniones ni a parafrasear las opiniones del otro, sino que cada uno toma el razonamiento del otro, en una dialéctica en acción.

Una segunda línea promisoria de investigación que ayudaría a clarificar más las condiciones para promover el avance de las etapas ha sido emprendida por Walker (1893), quien se centro en la influencia de diversas condiciones cognitivas sobre el desarrollo moral. Les presentaba a niños de quinto a séptimo grado una discusión moral de treinta minutos entre dos adultos en la que eran sometidos a una de las siguientes condiciones de tratamiento: opiniones a favor y en contra propias de un razonamiento correspondiente a la etapa

inmediatamente superior a la del sujeto (razonamiento a favor en contra + 1): opiniones en contra basadas en un razonamiento correspondiente a la etapa inmediatamente superior a la del sujeto (razonamiento en contra + 1); opiniones a favor propias de un razonamiento correspondiente a la etapa inmediatamente superior a la del sujeto (razonamiento a favor + 1); opiniones en contra y a favor correspondientes a la etapa de razonamiento en que se encuentra el sujeto (a favor contra O); una condición de control fuera del tratamiento. De manera sorprendente para una intervención tan breve, los sujetos se desarrollaron en todas las condiciones del tratamiento. Ese estudio indico que el contacto con un razonamiento moral conflictivo correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la del sujeto (a favor –en contra +1 en contra +1) fue más eficaz. También demostró que el conflicto en ausencia de un razonamiento de etapa superior (pro/con O) producía cambio. Al interpretar el éxito de esos tratamientos, obsérvese que los sujetos de Walker solo eran aquellos que satisfacían ciertos prerrequisitos cognitivos y de la asunción de roles.

Hacia una filosofía del desarrollo de la educación moral

Si bien los escritos de Kohlberg sobre educación comenzaron antes del experimento de Blatt (Kohlberg, 1966), el éxito de ese experiencia hizo que Kohlberg centrara mucho más su atención teórica en cuestiones educativas. Desde 1970, los escritos de Kohlberg se ocupan en la misma medida tanto de las cuestiones de la educación moral como de la definición de las etapas del juicio moral. Pero, como veremos, eran mucho más amplias las ideas pedagógicas expresadas por Kohlberg que las practicas educacionales iniciadas por Blatt. Surgió un desequilibrio entre lo que Kohlberg proponía por escrito y lo que se identifico inicialmente como el desarrollo de la educación moral. Ese desequilibrio se "corregiría" en parte al introducir Kohlberg el enfoque de la comunidad justa.

Los escritos pedagógicos de Kohlberg (1966, 1967, 1970ª, 1970b 1971c) comienzan con preguntas básicas: ¿cómo debemos pensar acerca de los valores y de la enseñaza de los valores? ¿como debemos pensar acerca de los valores y de la enseñanza de los valores a sus estudiantes ¿Con que derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? S i por valores un profesor entiende aquello que es relativo a cada persona—aquello que cada persona estima como resultado de su propia individualidad--, ¿con que derecho pueden enseñarse a otros tales valores? Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del profesor a estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un profesor entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son los que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna, ¿cómo deciden los profesores cuales son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?

Kohlberg plantea estas cuestiones tan antiguas para señalar que los profesores no deben suponer que enseñar valores es una actividad que estimula el pensamiento en menor medida que enseñar a leer o a razonar matemáticamente. Pero cree que al menos en las escuelas públicas norteamericanas los profesores tienen la responsabilidad de enseñar valores, aunque no tienen el derecho de imponer a los estudiantes su propio conjunto de valores, o cualquier otro. "Es evidente que la Constitución y la ley del país componen o implican "un sistema de valores" o un cuerpo de normas. La escuela, como el gobierno, es una institución con la función básica de mantener y transmitir....los valores consensúales de la sociedad. Los más fundamentales se dominan valores morales, y los principales valores morales, al menos en nuestra sociedad, son los valores de la justicia (Kohlberg, 1967: 165).

Para Kohlberg, La Constitución no es solo un documento histórico o legal, sino también moral. Expresa los valores morales básicos sobre os que se basa la sociedad y que por lo tanto, las escuelas debieran transmitir a los estudiantes. Pero Kohlberg no considera como la representación del principio moral de justicia, y afirma que con la enseñanza de la "justicia" las escuelas pueden transmitir legítimamente "los valores consensúales de la sociedad". Porque la justicia, vista desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral, no es un valor dado, que puede

transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. es ese sentido innato de equidad lo que en cada etapa del desarrollo da forma al modo en que los individuos hacen juicios sobre lo correcto o lo incorrecto . "Enseñar justicia", entonces, implica ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido cada vez más adecuado de equidad.

La posición de Kohlberg proporciona una solución al problema de cómo enseñar valores morales sin imponerlos a los niños. Al promover el desarrollo de su sentido innato de justicia, el profesor no les impone ningún contenido de valor a sus estudiantes, sino que los prepara para que comprendan mejor y luego se apropien del principio de justicia sobre el que se basa la filosofía moral de la Constitución.

Además, dado que la justicia es un principio moral universal que toda persona moralmente madura de cualquier sociedad debe emplear como base para hacer juicios morales, la meta del enfoque evolutivo no se limita a los objetivos de la educación norteamericana, sino que se extiende a los objetivos de la ciudadanía global.

El desarrollo como meta de la educación

En un ensayo que escribió en colaboración con Rochelle Mayer, Kohlberg (1972) explora tres ideologías educacionales predominantes a las que los educadores podían recurrir en la búsqueda de un método deliberado de educación moral. Se refiere a ellas como los enfoques "romántico" de "transmisión cultural"y "evolutivo" o "progresivo". Para aclarar las diferencias entre esos enfoques y defender la mayor adecuación del enfoque evolutivo, Kohlberg y Mayer analizan como cada enfoque conceptualista los objetivos basados en as tres ideologías.

1. desarrollar en los estudiantes valores aptitudes que contribuyen a lograr un estilo de vida psicológicamente saludable y satisfactorio (romántica);
2. enseñar a los estudiantes conductas y actitudes que reflejen los valores tradicionales de su sociedad (transmisión cultural);
3. enseñar a los estudiantes ciertas técnicas que les permitan vivir de manera más eficaz y lograda como miembros de su sociedad (transmisión cultural);
4. promover el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en áreas de funcionamiento cognitivo, social, moral y emocional (evolutiva).

El argumento para elegir el enfoque evolutivo se apoya en dos supuestos principales: que las metas de la dedicación deben ser justificables en términos de su valor intrínseco, y que las aptitudes humanas que se desarrollan de manera coherente y progresiva en el curso del tiempo deben verse como poseedoras de mayor valor que las conductas, actitudes o aptitudes que tienen alcance limitado y están expuestas a que se las extinga o revierta.

Para ejemplificar el primer supuesto, imaginemos tres programas de educación fructíferos: el primero enseña a los estudiantes a esclarecer sus valores; el segundo enseña técnicas de liderazgo y el tercero promueve el desarrollo del juicio moral de los estudiantes. Pocos discutirían que esclarecer los propios valores o aprender a liderar un grupo de manera eficaz posee un valor funcional para quienes aprenden esas técnicas. Sin embargo, aun podemos preguntar con que fin se las aprende, porque aprender a usarlas no determina como se las usara luego. Uno puede tener claro cuales son sus valores, y sin embargo tener valores que (desde una perspectiva filosófica) no son racionalmente justificables. O uno puede convertirse en un excelente líder de grupo, pero conducir alguno a fines inmorales. En cambio, avanzar a una etapa superior de juicio moral es un proceso que contiene sus propios fines morales. Posee valores intrínseco, porque si bien los estudiantes podían no actuar de acuerdo con su etapa superior recién desarrollada, si actúan según su lógica, tomaran una decisión moral más adecuada que si actúan sobre la base de un razonamiento de etapa inferior.

Así, lo que sostienen Kohlberg y Mayer no es que las metas del esclarecimiento de los valores (enfoque romántico) o de aptitudes para liderar grupos (transmisión cultural) no sean dignas de perseguirse, sino más bien que se las debe incorporar como objetivos dentro de un programa cuya meta final sea promover el desarrollo moral. Entonces, estudiantes y profesores

podrían examinar juntos a que fines morales deberían dedicar las aptitudes personales y sociales recién adquiridas.

Para ejemplificar el segundo supuesto, imaginaremos un programa concebido para enseñar a los niños a actuar más de acuerdo con el valor de la honestidad y el altruismo. El programa incluye la imitación de modelos y la modificación de la conducta y tiene éxito al lograr que los estudiantes actúen de manera más honesta y altruista entre si. Si bien en este caso hay poca discusión en cuanto al valor intrínseco de ese aprendizaje, Kohlberg señalaría una cantidad de estudios psicológico-sociales que arrojan dudas sobre la duración de tal aprendizaje. Esos estudios demuestran que el hecho de que la gente actué de manera honesta o altruista no es una característica estable, sino que varia según las condiciones de las situaciones en que se encuentran (Hartshorne y May, 1928/1930; Brown y Herrnstein, 1975). Es así que ese programa corre el serio riesgo de enseñar conjuntos de conducta que en otros contextos podrían no resultar transferibles ni duraderos.

En cambio, cuando un programa apunta a promover el desarrollo del juicio moral del estudiante, el objetivo es cambiar no solo un conjunto de conductas, sino una capacidad estructural. La capacidad estructural —como lo demuestran el estudio longitudinal de Colby y Kohlberg (1987) y el estudio de seguimiento de Blatt y Kohlberg (1975)— ara vez es reversible. Una vez que una persona desarrolla una nueva capacidad estructural, la "posee" aunque su desempeño esta sometido a alguna variación situacional. La duración de los logros evaluativos lleva a Kohlberg y Mayer a proponer que los programas educativos se midan con la vara del valor y no con la del largo plazo: ¿en que medida contribuyen no solo a cambios inmediatamente observables in la conducta, la actitud o los valores, sino también a cambios evolutivos q1ue acompañaran al estudiante en su vida futura?

Kohlberg y Mayer cierran su ensayo con otros dos puntos que deben tenerse en cuenta. El primero corrige el concepto equivocado de que la mera de la educación evolutiva es la aceleración de la etapa: lograr que los niños avancen lo más rápidamente posible a través de las etapas del desarrollo. No existe ningún valor educativo, nos recuerdan, en acelerar el curso natural del desarrollo, porque probablemente haya punto9s normativos óptimos de transición evolutiva dentro de cada cultura. Por ejemplo, en la cultura norteamericana la preadolescencia es un punto de transición normativo entre la etapa 2 y la 3, y no habrá ningún motivo real para intentar que los niños llegasen a la etapa 3 antes de esa edad. Sin embargo, la educación evolutiva intenta evitar el retraso de etapas. Así, con en grupo de adolescentes que aun funcionan en un nivel principalmente de etapa 2, seria apropiado tratar de promover su avance a la etapa siguiente, que es el nivel en el cual podrían estar.

Una segunda meta importante de la educación evolutiva que recibe pocas atenciónes la fomentar el décalage, la diseminación de una operación cognitiva dentro de una amplia gama de actividades físicas y sociales básicas. El interés se centra aquí en el alcance y la profundidad del desarrollo y no en su ritmo de avance. Por ejemplo, en el desarrollo moral, un adolescente que ha llegado al nivel de juicio correspondiente a la etapa 3 en el razonamiento sobre cuestiones de leyes, vida y propiedad, puede aun razonar sobre cuestiones que atañen a las relaciones interpersonales—y en particular las relaciones sexuales—en un nivel inferior, de etapa 2. en este caso habría un enteres educativo en que su razonamiento no pase a la etapa 4, y en diseminar sus aptitudes de etapa 3 para incluir las cuestiones más complejas de las relaciones sexuales (Gulleigan, KOHLBERG, Lerner y Belenky, 1971).

El decolaje como meta de la educación evolutiva nos recuerda que, si bien estamos tratando una teoría del desarrollo cognitivo, debe haber una preocupación siempre presente en la educación evolutiva por la persona completa, tanto por los sentimientos como por el pensamiento. Si bien el desarrollo afectivo o del yo queda como el polo subdesarrollado de esta teoría, Kohlberg y Mayer tienen conciencia y se preocupan por una interpretación excesivamente cognitiva, excesivamente estimulante de las metas de la educación evolutiva.

Finalmente, debemos observar que, en el ámbito del desarrollo del yo, se destaca en especial un foco en el "décalage horizontal"y no en la aceleración. La distinción refleja ...Un foco educacional en el pasaje "saludable" por las etapas

/porque/ la teoría cognitivo evolutiva acepta que un desarrollo permanece de una etapa superior evolutiva aceptada que un desarrollo prematuro de una etapa superior del yo sin un décalage correspondiente a través del mundo y la vida del niño presenta problemas En términos de maduración psicológica peligros del desarrollo desparejo o prematuro del yo se expresan como defectos en la fuerza del yo, con la consiguiente vulnerabilidad a la regresión. En términos cognitivo-evolutivos, un "décalege horizontal" inadecuado constituye un fenómeno similar (1972:492).

Algunos sucesores de Blatt han integrado la educación psicológica y moral en programas cohesivos que adoptan una perspectiva evolutiva acerca de cuestiones morales y de salud mental (Mosher y Sullivan, 1976, Sprinthall, 1980). El enfoque integrador cobra mayor importancia a medida que crece y se expande la tradición evolutiva (Noam, Semlan, 1980).

LIMITACIÓN DEL ENFOQUE

Además de todo lo que el trabajo de Blatt y sus sucesores estimulo en la imaginación, en su pensamiento y en los escritos de Kohlberg sobre las implicaciones del enfoque cognitivo-evolutivo para práctica educacional, se puede percibir una limitación en sus ensayos de comienzos de la década de 1970. si bien el desarrollo de la educación moral lograba sus objetivos—promover el desarrollo del juicio moral de los individuos--, no se ocupa de las cuestiones escolares cotidianas relacionadas con la conducta y la disciplina. "Debe observarse que esos procedimientos no deben constituir un programa completo de educación moral. Los métodos que ponen el acento en el enfoque de la discusión racional deben fomentar una participación más amplia y más duradera de los estudiantes en el funcionamiento social y moral de las escuelas" (Kohlberg y Turiel, 1971:456). Independientemente del grado d elocuencia con que abogaba a favor del valor intrínseco de promover el juicio moral del estudiante, Kohlberg reconocía lo que más tarde, escribiría un critico.

Aunque hubiera acuerdo en que el desarrollo del razonamiento moral es una meta educacional deseable, es improbable que profesores y diseñadores de políticas lo consideren de por si un objetivo satisfactorio...Los investigadores prestarían un servicio importante si identificaran la medida en la que los cambios en el razonamiento moral están asociados con los cambios en los ámbitos conductual, afectivo y cognitivo. (Lockwood, 1978:361)

Kohlberg deberia ser cauto respecto de la relación entre los cambios en el razonamiento moral y la conducta moral. Blatt (Blatt y Kohlberg, 1975) había sometido a los sujetos a pruebas de engaño antes y después del experimento, pero descubrió que aun aquellos que avanzaban en el razonamiento moral no tenian mayores probabilidades de resistir la tentación de engañar que antes de comenzar el programa. Ese hallazgo tenia sentido teórico; los sujetos de Blatt estaban pasando a la etapa 3 y la etapa 4, y otros estudios (Kohlberg, 1969) demostraron que la ausencia de engaño coherente solo comienza en la etapa 5. Pero aun en el caso de que un investigador encontrara un modo satisfactorio de cambiar la conducta de los estudiantes junto con su razonamiento, el foco seguiría limitado al cambio individual. Si bien creo una teoría del desarrollo individual. Kohlberg explícitamente declarara que el valor social de un enfoque evolutivo esta más allá de su efecto sobre la conducta individual.

La unidad de eficacia de la educación no es el individuo sino el grupo.

Los valores morales de un individuo son principalmente importantes para la sociedad porque al cima social moral, no porque inducen a conductas concretas...Las clases de discusión moral...son limitadas, no porque no se centren en la conducta moral, sino porque solo tiene una relación limitada con la "vida real" de la escuela y el niño.(1971ª:82)

La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuela así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto moderador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor.

Para lograr un asidero conceptual de la escuela como contexto para el aprendizaje, Kohlberg (1970b) paso de la teoría evolutiva (con su foco en el organismo individual)a la sociología de la educación. Se sintió particularmente atraído por el trabajo de Durkheim (1925/1973)y Jackson0(1968).desde la perspectiva de ellos, la escuela es vista principalmente por el rol que desempeña al proporcionar el encuadre y la ocasión para el primer ingreso formal del niño en la sociedad en general. Es la primera institución publicas a la que es enviado el niño no como miembro de su familia, sino como individuo con una emergente identidad propia. Desde esa manera, para el niño la escuela representa a la sociedad en general; al ir a la escuela, el niño aprende a cumplir los roles públicos que se esperan de un miembro de su sociedad.

Al proceder de un hogar donde esta acostumbrado a ser el centro de atención de los adultos que están personalmente dedicados a su cuidado y bienestar, el niño debe aprender mucho para adecuarse a la vida escolar que, necesariamente, es muy distinta de la vida del hogar. Jackson ha denominado "currículo oculto" a ese proceso de aprendizaje, y especifica su contenido en términos del aprendizaje que hace el niño para enfrentar "las multitudes, el elogio y el poder". El niño debe aprender a ser uno entre una multitud de pares en un aula que esta dirigida por una figura de autoridad relativamente impersonal que da ordenes y tiene el poder de manejar el elogio y la culpa. Lo que el niño aprende sobre el modelo de encarar "las multitudes, el elogio y el poder" modela, según este punto de vista, su moral publica: su concepción de cómo se debe actuar para seguir adelante e incluso prosperar en el ámbito publico.

Aunque Kohlberg mantiene una distancia filosófica respecto de esa perspectiva sociológica (distancia que exploraremos), esta totalmente de acuerdo en que un enfoque completo de la educación moral debe ocuparse del currículo oculto. Porque aun cuando los valores de la justicia se discutan en las clases, de los estudiantes perciben que seguir adelante en la escuela se ruge por un conjunto de normas totalmente diferentes, tenderán apercibir estas ultimas como las reglas reales del juego y a los primeros como una grata conversación que uno mantiene con los profesores. Para evitar reforzar una división como esta entre los principios de los estudiantes y sus prácticas, dos educadores deben proporcionar un contexto pedagógico en el que haya una congruencia percibida entre los valores de la escuela y las normas de acción.

MANEJO DEL CURRÍCULO OCULTO

Hay dos modelos vigentes que señala Kohlberg (1970ª; 1971e) acerca del modo de manejar explícitamente el currículo oculto. Uno es el modelo "romántico" del Summerhill (1960) de A. S. Neill,y el otro es el modelo de la "transmisión cultural", de Moral Educación (La educación moral, 1925/1973) de Emile Durkheim.

El enfoque de Neill consiste en reemplazar el currículo oculto por un currículo de liberad. Si las escuelas se ven en problemas al tratar de modelar de manera encubierta la conducta de los estudiantes a la vez que afirman abiertamente que no les imponen valores, entonces los educadores deben abandonar sus intentos de influencia moral: "Un niño es naturalmente prudente y realista. Si se lo deja solo, sin sugerencia adulta de ninguna clase, se desarrolla hasta donde es capaz de desarrollarse "(p.4)

Si bien Kohlberg aprecia a Neill como educador, con su gran energía moral y su firme creencia en el potencial del desarrollo de los estudiantes, le resulta poco convincente la premisa romántica, común a las escuelas libres, de que la autoridad puede ser reemplazada por una ética de la libertad. Señala un incidente citado en Summerhill para demostrar que en el momento de decisión final, Neill termina por rescatar inconscientemente el currículo oculto, aunque en términos aparentemente amorales.

Hicimos que dos alumnos llegaran a la misma hora, un muchacho de diecisiete y una joven de dieciséis años. Se enamoraron y siempre estaban juntos. Los encontré tarde una noche y los detuve. "No se que están haciendo ustedes dos" dije, y" moralmente no me importa porque no es en absoluto una cuestión moral. Pero me preocupa económicamente. Si tu, Kate, tienes un hijo, se arruinara mi escuela.

Ustedes acaban de llegar a Summerhill. Para ustedes significa libertad para hacer lo que quieran. Naturalmente, no tienen ningún sentimiento especial por la escuela.

Si hubiesen estado aquí desde los siete años yo nunca hubiera debido mencionar el asunto. Tendrían un apego tan fuerte por la escuela que pensarían en las consecuencias para Summerhill". (pp.57-58)

Hay pocas dudas en cuanto a donde residen "el poder y el elogio" en Summerhill. En la visión de Kohlberg, no importa si Neill ejerce su poder en términos económicos o morales, el hecho es que all tratar un conflicto entre los derechos de los individuos y los intereses de la escuela, Neill pone primero estos últimos. Si bien como director puede tener el derecho asi como la necesidad de hacerlo, no es ni honesto consigo mismo servicial para los estudiantes al negar que ahí esta en juego una concepción de la autoridad moral. Kohlberg preferiría hacer explicita esa concepción y compartirla abiertamente con los estudiantes como un problema moral.

Si Neill desea desembarazarse del currículo oculto, Durkheim quere aceptarlo, hacerlo explicito y usarlo para fines de educación moral. No se preocupa, como Neill, por la "civilización y sus malestares" porque ve la anomia—o falta de orden moral—como más problemática para la sociedad moderna que la represión de los instintos. Su interés es que la escuela inicie implícitamente a los niños in el orden moral de su sociedad. Eso se logra no comenzando por el estúdiate individua y su conducta, sino por la clase y su conducta como grupo. Durkheim señala que el profesor puede tomar las aburridas rutinas de la disciplina del aula y conferirles significado moral al tratar el aula como una pequeña sociedad con sus propias reglas, obligaciones y su sentido de la cohesión moral.

La moral es respeto por la norma y vinculación altruista con el grupo social..... Lo que es esencial para el espíritu de disciplina, el respeto de la norma, no puede desarrollarse en el marco de la familia, que no esta sujeto ala regulación inmutable, impersonal y general, y no esta sujeto a la regulación inmutable, impersonal y general, y debe tener un aire de libertad. Pero el niño debe aprender a respetar la norma; debe aprender a cumplir su deber porque es su deber, auque la tarea pueda no parecer fácil. Tal aprendizaje debe recaer en la escuela. Muy a menudo, es cierto, la gente concibe la disciplina escolar de tal manera que impide dotarla de una función moral tan importante. Algunos ven en ello una manera sencilla de garantizar paz y orden superficiales en la clase. En tales condiciones, muy razonablemente se puede llegar a ver esos requerimientos imperativos como bárbaros, como una tiranía de reglas complicadas. En la realidad, sin embargo, la disciplina escolar no es un simple recurso para asegurar la paz superficial en el aula; es la moral del aula como una pequeña sociedad. (p.148)

Aunque el concepto de moral de Durkheim—como su énfasis en el respeto por las reglas transmitidas por la sociedad y la vinculación con el grupo—es diferente de la concepción evolutiva de Kohlberg, se siente muy atraído por la visión de Durkheim de un uso explicito del currículo oculto para crear un ana sociedad moral en el aula. Esta más de acuerdo con Durkheim que con Neill en que las escuelas no pueden librarse de la autoridad en las aulas, porque las sociedades dependen de las escuelas para que socialicen a los niños inculcándoles el sentido de la vinculación y la obligación. El problema con el currículo oculto no es que haya un currículo sino que este oculto. Durkheim acierta cuando afirma que en tanto las normas de la escuela sean vistas como "una manera sencilla de garantizar la paz el orden superficiales ", el currículo oculto se mantiene oculto. La seria tarea de educación moral deliberada, como Kohlberg aprendió de Durkheim, implica abrir ese proceso ocuparse de los modos en que se hacen y se ponen en vigencia las normas de conducta cotidianas. Por qué son esas reglas las que definen la atmósfera moral –el contexto para el aprendizaje moral –en la escuela.

CURRÍCULO DE JUSTICIA

La atracción que producía en Kohlberg el modelo de Durkheim "Es en mi opinión el enfoque más filosófica y científicamente abarcador, claro factible de la educación moral existente" (Kohlberg, 1970b:108) –no podía obviar las dificultades filosóficas que planteaba para su ideología evolutivo-progresiva.

Durkheim simplemente ha llevado a su conclusión lógica la justificación del currículo oculto que muchos profesores suponen vagamente: que la disciplina de la vida del grupo promueve de manera directa la educación moral. Pero cuando esa línea de pensamiento llevada a su conclusión lógica, conduce a una definición de la

educación moral como la promoción de la disciplina nacional colectiva que no es compatible ni con la etica racional ni con la tradición constitucional norteamericana. (kohlberg, 1971e:28)

El modelo de Durkheim bien puede ser eficaz para crear un grupo de estudiantes que se comporten debidamente según un código de moral convencional, pero no es probable que estimule el desarrollo del estudiante hacia las etapas posconvencionales de la moral basada en principios. Dado un conflicto entre los intereses colectivos y los derechos del individuo, esos estudiantes probablemente estarían tan comprometidos con la perspectiva de lo colectivo que subestimarían incluso los reclamos legítimos del individuo. El compromiso filosófico de Kohlberg con los principios morales universales término por hacerlos sentir insatisfecho con el modelo de Durkheim, por otra parte atractivo.

Si leer a Durkheim (así como a Dreeben y Jackson, cuyo enfoque sociológico deriva de Durkheim) llevo a Kohlberg a tomar seriamente el problema del contexto planteado por el currículo oculto, prefirió encerrar el problema desde la perspectiva evolutivo-progresiva.

Las multitudes, el elogio y el poder son ni justos ni injustos en si mismos. Como se los suele emplear en las escuelas, representan los valores del orden social y del logro competitivo individual. El problema no es librarse del elogio, del poder, del orden y del logro competitivo, sino establecer un contexto de justicia más básico que les de significado. En nuestra sociedad, la autoridad implica aprender a entender y a sentir la justicia. (Kohlberg, 1970b122)

Lo que buscaba Kohlberg era el modo de transformar el currículo oculto en un currículo de justicia. Contemplaba extender los tipos de discusión moral iniciados por Blatt a las normas, los reglamentos y las relaciones sociales que definen el proceso de enseñanza. ¿Por qué limitar las discusiones a hipotéticos viajeros en un desierto cundo las preguntas de si el profesor actúa correctamente y quien ha robado en los casilleros siempre están presentes y esperan ser formuladas? Una vez planteadas, esas preguntas podrían llevar a una forma diferente de gobierno de la escuela: a un proceso d toma de decisiones en que los derechos de los estudiantes –así como los de los profesores—sean tomados seriamente y se le de primacía al valor de la justicia o la equidad, antes que al valor de la autoridad adulta. " Extender las discusiones de la justicia en el aula a la vida real es tratar cuestiones de justicia en la escuela. La educación para la justicia, entonces, requiere hacer escuelas más justas, y alentar a los estudiantes a adoptar un rol activo para hacer más justa la escuela "(Kohlberg, 1971e:82).

El curso de este viaje intelectual pasa de Durkheim a Dewey, de una concepción de la escuela como iniciadora de la juventud en cuanto a las tradiciones morales vigentes en la sociedad a una concepción de la escuela como el contexto en el que los estudiantes aprenden con los profesores el proceso por el cual se crean las normas y los reglamentos en una sociedad justa. "respecto de los valores éticos, la ideología progresista agrega los postulados de desarrollo y democracia. La noción de democracia educacional es aquella en que la justicia entre el profesor y el alumno significa participar de una comunidad en que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa" (Kohlberg y Mayer, 1972:474).

Para aprender a "entender y sentir justicia ", los estudiantes deben ser tratados con justicia y también exhortados a actuar con justicia. Para Kohlberg, eso significa democracia educacional: escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto d los intereses de todos los participantes. Si el mejor aprendizaje es el que se logra haciendo, entonces los estudiantes pueden aprender mejor la justicia no solo al discutir sus demandas en abstracto, sino también al actuar según sus demandas en el aquí y ahora de la jornada escolar.

Pero el retorno al ideal progresista de la democracia educativa se ve acompañado de una nueva estimación de las cuestiones del currículo oculto. La democracia no puede ser una maniobra superficial, un gesto hacia la equidad que deje la tradicional estructura de autoridad en su lugar. Si a los estudiantes se les pide que se desempeñen en democracia—mientras los profesores continúan en su plan de tomar las decisiones reales—poco se gana a la vez que se pierde el buen nombre de la democracia. Existe la necesidad de estudiar

cuidadosamente como implementar un proceso de gobierno democrático que obtenga la aceptación y la participación de profesores y de alumnos como socios en un esfuerzo común.

También existe la necesidad de ver el gobierno democrático desde una perspectiva evolutiva. Instituir sencillamente una democracia formal- cada uno tiene un voto, etcétera--- no tiene mayores probabilidades que las simples discusiones morales de estimular el desarrollo moral de los estudiantes. El interés de crear las condiciones para el crecimiento moral debe ser trasladado a la democracia educacional para qué esta también se vuelva estimulante para el desarrollo moral.

DE LA DISCUSIÓN MORAL AL GOBIERNO DEMOCRÁTICO

Lo que hemos visto en esta revisión de la prehistoria intelectual del comienzo de Cluster es una especie de proceso dialéctico en acción.

1. Kohlberg crea una teoría del desarrollo moral que Blatt aplica a la práctica educativa. Blatt demuestra empíricamente que una intervención pedagógica evolutiva puede promover el cambio de etapa moral, y Kohlberg proporciona una justificación filosófica para el proceso iniciado por Blatt.
2. Mediante la lectura de Durkheim, Dreeben y Jackson, Kohlberg descubre que tanto el trabajo de Blatt como su propio pensamiento sobre el desarrollo de la educación moral están limitados por el hecho de que no tienen en cuenta los problemas de contesto planteados por el currículo oculto.
3. Kohlberg trata de integrar la ideología de Durkheim con la progresista de Dewey y descubre en la democracia educacional un desarrollo moral individual y una visión progresista de las escuelas como útiles para la causa de la justicia.

DEMOCRACIA Y AUTONOMÍA

Al describir la trayectoria de la discusión moral al gobierno democrático, hemos adoptado un punto de vista histórico y nos hemos centrado en ciertos aspectos dentro de la teoría de Kohlberg que lo condujeron a la noción de comunidad democrática. Concluimos este capitulo con una reflexión sobre la cuestión general de por que las escuelas secundarias deberían volverse democráticas. Básicamente, hay dos clases de argumentos que se pueden presentar: uno pedagógico y practico, es un medio valioso para promover el desarrollo, enseñar sobre el sistema político y asegurar el orden y la armonía en la escuela; y otro filosófico y moral, según el cual la inclusión de los adolescentes el la toma de decisiones democrática respeta su autonomía como personas morales.

Como el lector ya debe estar familiarizado con algunas de nuestras razones pedagógicas para elegir la democracia como medio para el desarrollo moral, solo resumiremos el argumento practico y le prestaremos mayor atención al filosófico. La primera de las consideraciones prácticas es que, dado que las reuniones democráticas se ocupan de problemas y soluciones de la vida real, pueden promover de manera más eficaz el desarrollo moral que las discusiones sobre dilemas hipotéticos. Segundo, la democracia, al equiparar las relaciones de poder, estimula a los estudiantes a pensar por si mismos y a no depender de autoridades externas para que piensen por ellos. Tercero, si aceptamos el principio de Dewey de aprender haciendo, entonces el modo más eficaz de enseñar a los estudiantes los valores democráticos de nuestra sociedad es darles la oportunidad de practicarlos. Cuarto, como observo Mill, es más probable que los errores se corrijan en una sociedad democrática, que aliente la libre expresión y el análisis de las opiniones, que en una sociedad cerrada y autoritaria. Esto significa que es más probable que directivos y profesores tomen decisiones más prudentes si incluyen a los estudiantes en el proceso. Quinto, la democracia puede ayudar a superar la brecha entre la cultura de los adultos y la de los pares en la escuela al crear un sentimiento compartido de propiedad de las reglas escolares y de responsabilidad por ellas.

Finalmente, la democracia estimula a los estudiantes a seguir las normas de la escuela. Tras votar públicamente las reglas, los individuos experimentan presiones personales y sociales para mantener la coherencia en sus acciones.

Por apremiante que puedan parecer estas consideraciones prácticas para las escuelas democráticas., creemos que las consideraciones más decisivas se basan en la moral como justicia. El vinculo d democracia con moral depende de cómo interpreta uno el principio moral fundamental del respeto por las personas. En la tradición moral kantiana, el respeto por las personas implica un respetó por su naturaleza .libre y racional.

Etimológicamente, autonomía implica autogobierno. Kant entendía que autonomía significaba que las personas son los sujetos o constructores de la ley moral. La contrastaba con la heteronimia o el ser gobernado por una voluntad u objetivo externos. Feinberg (1973) elucida un significado de autonomía al diferenciarla de la anomia, o estar "virtualmente fuera de control".

Autonomía implica autocontrol según los principios elegidos por uno mismo. Sin embargo, debemos ser cuidadosos, como advierten Feinberg(1973) y Rawls (1971), y no confundir autonomía con la autenticidad relativista del héroe existencialista. La noción kantiana de autonomía presupone que los agentes morales están limitados por principios morales racionalmente objetivos. Estos principios son objetivos en el sentido de que esperaríamos que cualquier agente moral los adoptara libremente desde un punto de vista imparcial. También deberíamos tener cuidado de no equiparar autonomía con independencia psicológica. Si bien la noción de autonomía presupone que los seres hacen elecciones que no dependen de la voluntad de otros, eso no implica que hagan esas elecciones aisladas de otros. Coincidimos con Piaget(1932/1965) que sostenía que la cooperación es necesaria para la autonomía. Al analizar como desarrollo los niños su comprensión del juego de los mármoles, observo que adquirían una nueva concepción de las reglas cuando las aplicaban de una manera cooperativa. Aprendían que las reglas no dependían de la orden de una autoridad externa e inescrutable sino del acuerdo mutuo entre iguales. Mediante la discusión, los niños pueden comparar su punto de vista con otros y lograr un consenso razonable. La heteronimia, por otra parte, depende de una relación de coerción unilateral. En la medida en que los niños experimentan las normas como impuestas desde el exterior, quedan encerrados dentro de los límites de su egocentrismo o subjetividad. Piaget pensaba que en tanto los niños están constreñidos por las relaciones heterónomas, son egos pero no "yoes" o personalidades reales. La personalidad se construye mediante relaciones de respeto mutuo. El yo autónomo es un yo social.

La vinculación que hace Piaget de autonomía con cooperación atraviesa la dicotomía entre dependencia e independencia o unión y separación. El yo autónomo, en un sentido, es creado y sostenido mediante el dialogo con otros yoes autónomos. El concepto de Kohlberg de etapa 6 ayuda a elucidar, en el contexto de la toma de decisiones morales, como autonomía y dialogo se presupone mutuamente. La etapa 6 es un proceso de asunción de roles reversibles o de "juego de las sillas" moral que lleva al consenso. En el proceso, se requiere a las partes que tienen un conflicto de interés que cada una considere los reclamos de la otra desde su punto de vista hasta alcanzar una solución que pueda aceptar. Si bien este proceso de inversion de roles se manifiesta en el dialogo moral, hay serios obstáculos para el logro de tal dialogo. Por ejemplo, las personas implicadas en una disputa pueden rehusarse a analizar imparcialmente los recamos de las otras, o pueden tratar de manipular un acuerdo mediante alguna forma de coerción. En el mejor de los casos, los diálogos morales del mundo real se aproximan pero nunca realizan plenamente las condiciones ideales de la reversibilidad de la etapa 6. Así, Kohlberg, describe el proceso de asunción de roles de la etapa 6 como imaginativo. No debe desplazar la discusión moral, pero puede ser necesario como correctivo cuando la discusión se distorsiona o como sustituto cuando se desbarata o se vuelve imposible (Kohlberg, Boyd y Levine, 1986).

Por una cuestión de brevedad, supondremos que nuestros lectores aceptan la noción de que el respeto por las personas autónomas comúnmente requiere formas democráticas de toma de decisiones. Lo que resulta mucho más controvertido es si los niños y los adolescentes tienen una pretensión o un derecho a la participación democrática en sus escuelas. Hay dos modos de abordar esta cuestión: uno es establecer si poseen las aptitudes requeridas para considerarse como agentes morales autónomos. Otro es determinar si la participación democrática

es necesaria como medio para de promover subdesarrollo hacia la autonomía.

Dado que el proceso de desarrollo sociomoral de la infancia hasta la adolescencia parece relativamente continuo, se consiguen fácilmente argumentos "engañosos" a favor y en contra de la capacidad de los menores. En un extremo del espectro, infantes y preescolares parecen sumamente dependientes e incompetentes. Sin embargo, desde los primeros años de vida empiezan a desarrollar intereses, aptitudes y un sentido de la equidad. En el otro extremo, los jóvenes d dieciocho años parecen muy competentes; legalmente son adultos, se les permite votar, desempeñarse en jurados y en las fuerzas armadas, casarse y celebrar contratos legales vinculantes. Pero de acuerdo con la investigación del desarrollo cognitivo, pocos o ninguno han alcanzado etapas de juicio autónomo en cuanto a su razonamiento sobre la justicia y las bondades de la vida (Armon, 1984;Colby y Kohlberg, 1987; Fowler, 1981 y Loevinger, 1976). La mayoría se sitúa en el punto medio de esas escalas de desarrollo.

En tanto estemos dispuestos a tratar por igual a los jóvenes de dieciocho años y a los mayores, debemos estar dispuestos a adoptar una definición minimalista de la competencia necesaria para la condición de persona moral. Si buscamos una guía en la teoría evolutivo-cognitiva, hay dos razones por las cuales la etapa 3 podría ser considerada un punto de referencia para el juicio moral maduro. Primero, la mayoría de los de dieciocho años razonan o bien dentro de la etapa 3 o en una transición entre las etapas 3y4. pocos se encuentran en la pura etapa 2 o en la pura etapa 4 (Colby y Kohlberg, 1987). Segundo, el pasaje de la etapa 2 a la etapa 3 tal vez sea la transición más importante en la secuencia completa de etapas morales. Puede caracterizarse como un desplazamiento de un punto de vista premoral, en el que la justicia se basa en el intercambio reciproco, al comienzo de un punto de vista moral genuino en el que la justicia se basa en la Regla de Oro. Dado que alumnos niños razonan según la etapa 3 ya a la edad de diez años y la mayoría están al menos n transición a la etapa 3 cuando ingresan en la escuela secundaria, desde un punto de vista puramente cognitivo nos resultaría difícil considerar a los estudiantes secundarios como éticamente incompetentes.

Al presentar los principios morales que deberían guiar las intervenciones paternalistas, Rawls sostiene que el paternalismo se justifica solo cundo hay defectos de razón o voluntad "evidentes" (1971: 250). Se debe presumir la capacidad hasta que pueda probarse lo contrario. Dadas las dificultades para establecer claramente la incapacidad cognitiva de los adolescentes, parece plausible que posean una justificable pretensión de que se respeten sus libertades. Por supuesto puede haber otras razones cognitivas y no cognitivas para juzgarlos incompetentes; por ejemplo pueden carecer del poder o la voluntad para actuar razonablemente. No los examinaremos aquí. Baste decir que nuestra experiencia indica que no sufren ningún defecto serio de la razón o de la voluntad que los vuelva "incapaces" de una participación democrática racional.

Si bien los adolescentes pueda no ser cualitativamente menos competentes que los adultos jóvenes, aun no han llegado al momento de su ciclo de vida en el que se espera que hagan elecciones que antes de la adultez pueden ser necesarias ciertas intervenciones paternalistas con el fin de fomentar el desarrollo y mantener abierto el futuro. Observa que tales intervenciones paternalistas limitan el ejercicio inmediato de la autonomía por parte de los niños con el fin de promover una autonomía más significativa en su adultez.

Nuestro enfoque de las escuelas secundarias democráticas concede que los profesores tienen la responsabilidad primaria de determinar el currículo de la escuela y que deben actuar como abogados en las discusiones democráticas que se ocupan de cuestiones no curriculares. Como especialistas en problemas de desarrollo, concordamos con Dewey (1938/1963) en que los educadores no deben proveer simplemente lo que gratifica de inmediato a los estudiantes, sino que deben proporcionar experiencias que los lleven más allá de si mismos, hacia un mayor crecimiento. Desde una visión evolutiva, respetar la autonomía d los jóvenes de todos modos permite que los profesores que diseñan un currículo pasen por alto algunas de las preferencias de los estudiantes si son incompatibles con su desarrollo en el largo plazo. No obstante, para

ser un proceso interactivo que cuente con la cooperación de los estudiantes. Los profesores tienen la responsabilidad moral no solode ayudar a los estudiantes a entender la base lógica que subyace en lo que se les enseña, sino también de desarrollar su capacidad para evaluarla críticamente.

Mientras nuestro enfoque de la educación permite cierto paternalismo en temas curriculares, lo prohíbe en otras partes.

Creemos que las decisiones que implican disciplina y vida estudiantil deben tonarse democráticamente, con el voto de estudiantes como poseedores del derecho, dadas las aptitudes que ya tienen, de participar en ciertas decisiones que los afectan en la escuela. Además, la democracia promueve su desarrollo hacia una mayor autonomía mediante la práctica.

¿Cuáles son las razones morales para excluir prácticamente a los estudiantes de toda la toma de decisiones si pude demostrarse que poseen capacidad para tomar ciertas decisiones que no crearían conflicto, en medida significativa, con sus propios intereses o con los derechos de los otros? Tal vez uno pueda alegar que sus intereses de largo plazo y su autonomía estarían mejor defendidos en un contexto autoritario. Sin embargo, esto debe demostrarse. Parece más probable que un contexto autoritario milite en contra del desarrollo de la autonomía. Piaget (1932/ 1965) sostuvo eso al hacer su clásica distinción entre la moral heterónoma de la coerción autoritaria y la moral autónoma de la cooperación democrática. Lo que afirmaba era simplemente que los adultos pueden subvertir el proceso de educación moral al ignorar la capacidad de los niños para el autogobierno. Piaget va demasiado lejos en la dirección del enfoque del laissez-faire al sugerir que el mejor rol que podría desempeñar un profesor seria el de "camarada" (p.364). Pensamos que los profesores pueden ejercer un benigno rol de liderazgo, como abogados, defender los ideales de la comunidad mientras aceptan las restricciones formales de los procedimientos democráticos.

Sin embargo, la critica de Piaget a las practicas autoritarias parece básicamente acertada.¿Cómo se fomenta el juicio moral racional si el director gobierna unilateralmente y es el único tribunal de apelaciones?¿Cómo pueden descubrir los estudiantes el valor intrínseco de la conducta virtuosa sin la disciplina se basa en recompensas y castigos impuestos por adultos? Lo que se sugiere aquí es que los niños adolescentes no pueden desarrollarse como personas moralmente autónoma sin oportunidades para participar en la toma de decisiones. Como expreso Piaget:"Dado que la cooperación es un método, es difícil ver como podrá cobrar existencia si no fuera mediante su propio ejercicio" (1932/1965:98).

Por supuesto, es mucho pedir a docentes y directivos que dejen de lado la seguridad de estar en una posición de autoridad in cuestionada y se abran a las vicisitudes de la toma de decisiones democrática. Se pueden esperar temores de un "gobierno de la muchedumbre"o de una "tiranía de la mayoría estudiantil" cuando están bien asentados los modelos de gobierno autoritario y de alineación de los estudiantes. Al abogar por la democracia como una manera de respetar y formar la condición de personas autónomas de los estudiantes, de ningún modo compartimos la premisa romántica de que todo estará bien una vez que los adolescentes se libren de la esclavitud del control adulto. La clase de democracia de escuela secundaria que contemplamos exige considerables coraje, inteligencia y paciencia tanto del personal docente como de los estudiantes. Democracia significa mucho más que darle un voto a cada uno. Es un proceso de "comunicación moral" que implica evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa. En el capitulo siguiente continuamos con un relato de cómo esta comprensión de la democracia se unió a un ética comunitaria para formar el enfoque de comunidad justa sobre el cual se fundo Cluster.

LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN VALORAL AUTÓNOMA

Silvia Schmelk

INTRODUCCION

Este trabajo fue elaborado a petición de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con la finalidad de ofrecer una visión panorámica del pensamiento internacional y, sobre todo, latinoamericano, que permita justificar, fundamentar y darle cuerpo a un proyecto regional orientado a la educación para paz y los derechos humanos desde la perspectiva de la formación valoral.

Se trata de una investigación de carácter documental elaborada a partir de la revisión de alrededor de 100 documentos. Poco menos de la mitad de estos son documentos de carácter teórico sobre formación valoral. Una porción reducida son documentos de organismos internacionales relativos al tema de paz, derechos humanos y comprensión internacional, fundamentalmente. El resto del material esta constituido por documentos de producción latinoamericana relativos tanto a planteamientos teóricos como a experiencias y propuestas. Como se vera más adelante, la producción latinoamericana sobre el tema se concentra de manera notable en torno a los derechos humanos.

Hemos dividido la presentación de la revisión realizada en siete capítulos. El primero intenta responder a la pregunta de por que hablar de educación valoral, tanto en general como en América Latina en particular. El segundo recoge los deferentes objetivos que se han planteado en el gran terreno de la formación valoral. El tercero plantea fundamentos teóricos y los antecedentes históricos cuando procede, de los planteamientos de formación valoral, tanto a nivel general como en América Latina específicamente. El cuarto capitulo es de carácter conceptual, y procura recoger las diversas definiciones de algunos de los aspectos que con mayor frecuencia aparecen planteados como constitutivos de una formación valoral: educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación para la democracia, educación moral, educación para la comprensión internacional y la tolerancia, y educación y medio ambiente, así como las relaciones que existen entre estos. El quinto capitulo se refiere específicamente a los elementos de carácter pedagógico implícitos en los planteamientos de formación valoral. El sexto capitulo recoge algunas de las experiencias que han que han sido sistematizadas y de las propuestas más completas en materia de currículum en educación valoral, para los diferentes niveles del sistema educativo. Por ultimo el séptimo capitulo presenta una síntesis que adelante las bases de un proyecto latinoamericano de formación valoral.

El estudio se centra en la educación formal para niños y adolescentes, así como en la formación de sus docentes. Aunque se refieren algunos materiales relativos a educación de adultos y a educación superior, es necesario resaltar el hecho de que la literatura disponible sobre estos dos puntos es mucho más escasa que la relativa a la educación formal de niños y adolescentes. También cabe señalar que hay temáticas relativas a la formación valoral que aparecen insuficientemente tratadas, debido a la dificultad de abarcar todo el espectro de aspectos que implican formación valoral en un trabajo de estas dimensiones. Tal es el caso de la educación sexual a la cual no hacemos referencia, y de la educación ambiental, que solo se toca tangencialmente. Ambas tienen claras implicaciones valorales, aunque su tratamiento no se agota en ellas. Sobre ambas existe una amplia bibliografía que, por limitaciones de tiempo, no fue posible revisar. Esta limitación del estudio debería ser subsanada en esfuerzos posteriores de esta naturaleza.

PORQUE HABLAR DE FORMACIÓN VALORAL

La educación para los derechos humanos y para la democracia es en si un derecho fundamental y una condición esencial del pleno desarrollo de la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de ese derecho contribuirá a preservar la democracia y a asegurar su desarrollo en el más amplio sentido.

(Plan Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia. UNESCO. Montreal. 1993)

Planteamientos generales sobre formación valoral

Existen diversos planteamientos acerca de las razones de fondo por las cuales debe plantearse la necesidad de la formación valoral. Hablando en términos generales,

sobre formación valoral ética, encontramos planteamientos como los siguientes:

a) En términos generales, se ubica la presencia de un fenómeno de cambios de valores a nivel mundial. Los analistas que participan de esta opinión señalan el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y aun no se han construido nuevos valores,o estos son más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven. Algunas de las características de esta que se podría denominar "crisis" valoral son: la influencia debilitadora de la televisión, el cambio de la estructura familiar, el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad (Sockett, 1992:553).

b) Hay una preocupación generalizada por los nuevos problemas éticos que surgen debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología (la bioética, la genética, por ejem.). Ello debiera encontrarse incorporado en la educación, de manera que tanto los niños como los adultos sean informados de los nuevos descubrimientos para que tengan la oportunidad de considerar las consecuencias de estos desarrollos desde un punto de vista ético. Ambos aspectos tienen que ver con la calidad de vida actual e inclusive con el futuro de la humanidad(Savolainen,K.,1991:45)

c) Conforme las sociedades se van haciendo cada vez más internacionales y multiculturales, es necesario desarrollar formas para que estas diversidad se convierta en una fuente de riqueza en lugar de en una fuente de tensión y conflicto. El respeto universal a los demás, especialmente ahí donde existe diversidad cultural, debe incorporarse a la actividad educativa de todo niño y adulto (Savolainen, K., 1991:45-46).

d) Tanto la familia como la escuela se reconocen como espacios importantes para la formación valoral. Sin embargo, es la escuela la que permite trabajar de una manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello (Pérez y Mendoza, 1994:20-21)

e) Se critica a la institución escolar por no incorporar la formación valoral en sus actividades. No se incorporan con la misma importancia los aspectos valoricos y formativos, por lo cual no esta orientada desarrollar en los sujetos una conciencia moral comprometida con la dignidad esencial de las personas ni con la verdadera interacción democrática (Magendzo Donoso, Dueñas y Vallve, 1994:179).

f) De la misma manera, se critica a la escuela en el sentido de que si esta no se propone explícitamente una educación valoral, simplemente se simula una falsa neutralidad (Ravela, 1988:6). La simulación, a su vez, es la antitesis de la calidad educativa, porque es la antitesis de la búsqueda continua de la verdad. Es necesario aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo currículo, forma valoralmente (Reimer, Paolitto y Hersch, 1913). No hay tarea educativa autentica que pueda prescindir de la dimensión axiológica (Ravela, 1988:6). Sin embargo, esto las más de las veces no se reconoce. Es oculto. No se persigue explicita ni intencionalmente. Esta situación, en la que se transmiten valores sin hacerlo explicito, sin reconocerlo abiertamente, sin proponérselo sistemática y reflexivamente resulta peligrosa. Conlleva el grave riesgo de "desformar"y se presta a la manipulación. En la medida en que la formación valoral se mantenga "oculta", ni es evaluable ni se puede, al respecto, pedir cuentas.

g) Se considera que si la escuela no forma valoralmente, deja de cumplir la importante función socializadora. Se parte del supuesto de que esta función es importante. (Tirado K., 1994ª:146). Asi en una sociedad democrática, ¿quién forma para la democracia? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Implica formar para participar y para ejercer el juicio critico. Implica capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa, de formular propuestas. Implica llevar a los alumnos a niveles, de complejidad creciente, de compromiso con lo que creen. Esto sobre todo es cierto si consideramos que la escuela actúa en paralelo con otros agentes socializadores, en ocasiones mucho más potentes en cuanto tales que la propia escuela (Tedesco. 1992:34) los medios de comunicación, el grupo de pares, la comunidad de referencia. Ante esta multiplicación de fuentes amarías de socialización, la escuela pierde su espacio socializador, sobre todo cuando no es capaz de incorporar a su interior, como objeto de análisis, reflexión, critica y

decisión, estas otras fuentes de socialización.

h) Se considera que si la escuela no forma valoralmente, o lo hace en forma oculta, no será capaz de desarrollarse al ser humano en forma integral. Se acepta cada vez más ampliamente que es necesario atender los aspectos que constituyen, analíticamente, al ser humano el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor, y que cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos, o que enfatice uno por encima de los demás, resultara en un desarrollo desequilibrado del ser humano. La escuela tradicionalmente ha enfatizado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos.

i) Se parte de la convicción de que la educación moral es importante porque un estado de autonomía es mejor que uno de heteronimia, implicando lo primero un papel más activo del sujeto sobre su desarrollo, una mayor profundidad y un mayor sentido de responsabilidad (Zorrilla, 1994:98)

j) Se teme que si la escuela no forma valoralmente, o si lo hace en forma oculta, se carece de bases para exigir ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural. Este temor se fundamenta en el hecho de que si no existe claridad en cuanto a los valores en torno a los cuales queremos formar, que deben ser valores de consenso, se carecerá de puntos de referencia de carácter cultural, o social, a partir de los cuales formular los criterios de juicio acerca de las múltiples decisiones, individuales y políticas, que en conjunto van determinando el rumbo de nuestro desarrollo. Somos testigos, victimas y muchas veces protagonistas d decisiones y acciones que conducen el proceso de desarrollo por rumbos que, para la gran mayoría de quienes se preocupan por juzgarlos, no son éticos: no es ético violar los derechos humanos de nuestros semejantes. No es ético perpetrar el fraude electoral. no es ético permitir la mancha suelta el consumismo desenfrenado. No es ético aprovechar las posiciones de poder y de servicio para enriquecerse personalmente. No es ético procurar defender intereses personales o grupales cuando estos afectan los derechos o el bienestar de otros. No es ético crecer como país a costa de agravar la realidad de pobreza de las grandes mayorías. No es ético en una palabra, decidir y actuar con otro criterio que el de justicia. Las leyes sancionan a quienes cometen actos particulares en alguno de estos sentidos. Pero ninguna ley castiga los grandes rumbos de los procesos de desarrollo. Esto solo los pueblos, la sociedad, los individuos organizados, pueden lograrlo. Pero si el pueblo no ha sido formado valoralmente, en procesos que le han permitido asumir los valores conscientemente, convertirlos en orientadores de actos y decisiones, y compartirlos con otros, se debilita su fuerza por carecer de criterios de referencia colectivamente asumidos. De ahí que, si a escuela no forma valoralmente, no hay ética política posible (Achmelkes, 1994:3-4).

Planteamientos generales sobre educación para los Derechos Humanos

Las razones por las cuales se considera que la educación para los derechos humanos es una necesidad son también varias y de diversa naturaleza:

a) Se considera que la educación es un arma poderosa para luchar contra la discriminación sexual, racial y religiosa que sigue existiendo de facto en nuestras sociedades, la que a su vez es causa de serios conflictos en diversas partes del mundo. (UNESCO Institute for Education, 1991:7).

b) Los derechos humanos deben ser considerados como la base de una ética universal, por lo cual deben ser conocidos y respetado por todos Es necesario explicitar en la actualidad educativa los principios éticos que subyacen a los instrumentos universales sobre derechos humanos. Sin embargo, los sistemas educativos se han diseñado sobre la base de consideraciones de carácter utilitarista o económico, u no se le otorga suficiente énfasis a la necesidad de que todos los individuos tomen conciencia de su valía. Su dignidad sus derechos y obligaciones. (Savolaine, K, 1991:45

c) un argumento fuerte y consensuado, tanto a nivel internacional como en América Latina en particular, es el que toma su inspiración del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: "puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que deben erigirse baluartes de paz" así también, se considera que las situaciones

violatorias de los derechos humanos se deben a situaciones deseducativas que se gestan en las mentes de aquellos hombres que mayor responsabilidad tienen de resguardarlos (Mosca y Pérez Aguirre, (1985:8), pero también de los individuos y de los pueblos que los toleran, lo que manifiesta nuestra perdida de la capacidad de asombro, de critica, de denuncia. En síntesis, se trata de una perdida de valores. Para recuperarlos, hay que volver a las mentes y a los corazones de los hombres para fincar principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal (Alba Olvera y Barba, 1989:2).

d) La creciente conciencia a nivel mundial de la necesidad de una educación para los derechos humanos, la paz y la comprensión internacional obedece entre otras cosas al aumento de actitudes como la intolerancia, la xenofobia y el racismo. más recientemente se constata el surgimiento de un ataque renovado a la universidad de los derechos humanos que amenaza con destruir los logros de la lucha de las ultimas décadas por construir una sociedad internacional sobre la base de valores comunes (UNESCO. 1994:1)

A nivel internacional, el fuerte impulso a la educación para los derechos humanos se recibe en 1974 cuando se publica la Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional. Sin embargo., no es sino hasta 1978 en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos convocado por la UNESCO y celebrado en Viena, donde toma cuerpo la preocupación por operacionalizar una forma de enseñanza de los Derechos Humanos (Bolívar, 1986: 104). La reciente Conferencia Mundial de Educación celebrada en Ginebra en 1994 vuelve a fortalecer, con una mirada actualizada, estos planteamientos (UNESCO, 1994).

Planteamientos sobre la educación para la paz

La educación para la paz tiene, según sus revisores, un doble nacimiento. El primero es a finales de los 20 y principios de los 30 de la mano con los movimientos de renovación pedagógica. Se sostiene desde entonces una concepción positiva de la educación para la paz: no basta con mostrar los horrores de la guerra, sino que lo fundamental es estimular el espíritu de cooperación y la compresión. En este primer nacimiento, la educación para la paz se caracteriza por su psicologuismo, por una confianza en la bondad del ser humano y por una orientación hacia el cambio de actitudes como forma de evitar la guerra. El segundo nacimiento esta ligado a la investigación para la paz y al movimiento por la paz, y ocurre después de la segunda guerra mundial. Pretende introducir conciencia en la ciencia, descubrir las causas de la violencia y de la guerra para minar su legitimidad (Asociación pro Derechos Humanod, Centro de Investigación para la Paz. s/f:21-27)

Por lo que toca específicamente a las razones por las cuales la educación para la paz se hace necesaria, y muy en especial con la población adulta, se plantea el hecho de que los educandos adultos han pasado por la escuela con libros de historia llenos de guerras y de resolución violenta de los conflictos. Es necesario que pasen por un proceso de re-educación. Deben llegar a reconocer que tanto acciones violentas como no violentas han sido empleadas frente a los conflictos. Es la vía violenta la que se describe en los libros de historia. Cuando los conflictos violentos no logran sus objetivos, no se llega a la conclusión de que la violencia no es el camino. En cambio, cuando la vía no violenta no resulta exitosa, se concluye que la no violencia es inútil. (Brock-Utne, 1991: 22-24)

En América Latina la educación para la paz ha tenido mucha menos acogida que en otros países del orbe, y desde luego, que la educación para los derechos humanos. Ello en parte se debe al hecho de que el vocablo "paz" se asocia con la desmovilización: porque en general en estos países la paz no es lo concreto sino que lo es la violencia. Esto se considera un error, pues paz y derechos humanos son una dimensión permanente de la educación popular, una meta esencial (Cussianovich, 1984: 94-98)

Planteamientos latinoamericanos sobre la educación para los Derechos Humanos

En América Latina se comienza a hablar de educación en Derechos a partir de los ochenta, en un contexto de regímenes autoritarios que fueron serios violadores de los derechos humanos. Antes, desde mediados de los setenta, se incrementa la actividad de denuncias y defensa de los Derechos Humanos en los países del Cono Sur. Estas organizaciones no desaparecen una vez iniciados los procesos de transición a la democracia. Al contrario, es en estos momentos en los que se intensifica la

preocupación por actividades educativas en derechos humanos. En un comienzo, la defensa se entiende con un carácter educativo hacia la población en general y hacia los afectados por la represión en particular. Esta definición de la tarea educativa cambia a medida que la represión disminuye en intensidad y las posibilidades de realizar acciones educativas aumentan. Cuando ello ocurre, los programas son fundamentalmente de carácter no formal y se concentran en los sectores populares que son los más afectados pro las violaciones--

(Fruling y Waiser, 1986:13, 75-77). La educación para los derechos humanos adquiere un carácter político (Bolivar, 1986:106).

Es la educación popular la que primero plantea que no basta con denunciar estos atropellos, sino que es necesario, para una acción duradera a largo plazo, formar para la defensa y protección de los derechos humanos. Se considera necesario promover los derechos humanos en forma permanente a través de una acción educativa generalizada y orientada a promover la reflexión sobre las causas de las violaciones a estos derechos. Esta preocupación se traslada poco tiempo después al terreno de la educación formal (Dueñas y Rodas, 1994:130-131, CEAAL*,1984:20, Sánchez F., 1984:122). Se busca: revertir en la forma más rápida y efectiva posible, toda una ideología atentatoria a la esencia misma del hombre. Desaterrar una concepción del hombre absolutamente equivocada (Pérez Ezquivel, en Mosca, 1985:8).

Especialmente en los países del Cono Sur, pero también en el área andina, que fueron victimas de dictadura o de gobiernos de factor violatorios de los derechos humanos en los años 70 y80, se considera que educar en derechos humanos en el sistema escolar resulta una tarea incuestionable para formar una conciencia ciudadana de respeto por estos derechos, de forma tal que no pueda ocurrir nuevamente que un sector amplio de la población sea victima de violaciones graves a sus derechos más esenciales y la sociedad sea espectadora silenciosa. Educar en derechos humanos en la escuela se concibe así como una tarea preventiva (una forma de asegurar el "nunca mas"), pero también como una tarea reparadora, "...porque se hace cargo de generar una cultura donde los derechos humanos sean parte presente e influyan en las decisiones que desde lo social, político o económico se puedan tomar" (Tirado, 1994:7).

En el caso de la mayoría de los países de América Central y en los de Haití, el trabajo de defensa de los derechos humanos debe ser clandestino, y la posibilidad de plantear un trabajo de naturaleza educativa solo en algunos casos comienza a ser posible. Muchos de estos países operan desde Costa Rica o de México, en actividades fundamentalmente de denuncia o defensa, pero con una intencionalidad de mediano y largo palazo de carácter claramente educativo.(MacLeod, 1986: 156-160,181-190). Costa Rica y México, si bien comienzan más bien tarde su actividad educativa en Derechos Humanos, lo hacen con una perspectiva más regional y con un importante ingrediente de estudio e investigación que dota de profesionalismo al trabajo (Macleod, 1986: 160-180).

En general se explica la creciente preocupación por los derechos humanos por la situación de violencia que pernea todos los ámbitos de la sociedad, así como por la represión política que han vivido una buena parte de las sociedades latinoamericanas. Este contexto de violencia es el que hace surgir la necesidad de programas educativos para los derechos humanos que creen conciencia sobre el problema. Esto se concibe como un primer paso para ir consiguiendo sociedades democráticas, justas y participativas. (Fruling y W Asier, 1986: 7, 10-11).

Pérez Ezquivel, argentino, premio Nóbel de la Paz, considera que las violaciones a los derechos humanos se dan como consecuencia de un proceso "educativo " inspirado en la Doctrina de Seguridad Nacional. Por eso, el primer paso para recuperar un régimen de respeto a los derechos humanos consiste en cambiar los sistemas educativos, de forma tal que se implementen programas que eliminen todo vestigio de esta doctrina y que además incorporen elementos para formar a los estudiantes y a los profesores en el respeto a los derechos humanos, de manera tal que estos lleguen a convertirse en una forma de vida en las interrelaciones humanas (Pérez Ezquivel, en Mosca 1985:8).

Así "la lucha por establecer los Derechos Humanos firmemente en la conciencia de los pueblos pasa obligatoriamente por el proceso educativo" (Mosca y Pérez Aguirre, 1985:9).

Y por Derechos Humanos se entienden no solo los derechos individuales y las garantías fundamentales sino también, y en el caso de América Latina de manera muy importante, los derechos económicos, sociales y los derechos cívicos políticos (CEAAL, 1984:20).

Síntesis

La formación valoral aparece como una clara exigencia de la sociedad al sistema educativo. Adquiere diversas formulaciones según las épocas y los contextos geográficos. Pero detrás de esta exigencia esta la convicción de que el sistema educativo tiene una importante responsabilidad en la constitución de las bases para una convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos, para una relación productiva y reproductiva armoniosa de la humanidad con la naturaleza, y en la construcción de una sociedad planetaria libre de las amenazas de su destrucción

Específicamente en el caso de América Latina, se recurre al sistema educativo con insistencia para prevenir las violaciones a los derechos humanos, para evitar que se vuelvan a presentar situaciones como las que muchos países de la región sufrieron durante los años setenta y ochenta. Las exigencias de formación valoral en el subconsciente latinoamericano giran fundamentalmente en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos tanto de ciudadanos como de pueblos. No obstante, los planteamientos reconocen que en los derechos humanos se encuentran las bases para una formación valoral profunda y completa, y capaz a la vez de limitar los riesgos del adoctrinamiento propios de todo intento de educación valoral.

La escuela no es, claramente, el único agente de formación valoral. Lo son, en términos generales, todos los agentes socializadores que operan a niveles tantos micros comunitarios como macro sociales. Inclusive se reconoce a la escuela actual como limitada, dada la relacionalidad predominante en este sentido. No obstante, la escuela es sin duda el agente socializador potencialmente más fuerte tanto por su carácter masivo como por su capacidad de aproximación explicita y sistemática al logro de objetivos como los que se proponen la formación valoral y la educación para los derechos humanos.

LOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN VALORAL

En el capitulo anterior analizamos los planteamientos relativos a las razones de fondo, de carácter tanto social como político y filosófico, por las cuales es importante la formación valoral y los aspectos más específicos que de ella se derivan. En este capitulo vamos a intentar recuperar los propósitos que se persiguen con la formación valoral y la educación para los derechos humanos fundamentalmente

Planteamientos generales

a) La educación no solamente constituye un derecho .humano, sino que debe representar el medio por excelencia para ejercer los derechos humanos todos: para mejorar la calidad de vida. Es necesario convertir a este en un criterio de evaluación de quehacer educativo en nuestras sociedades (Savolainen, 1991:44).

b) En lo relativo a la educacion moral, se plantea como "objetivo ultimo y global " la formacionde la personalidad etica: una personalidad asentada en el sentido etico y en concreto en el sentido de justicia, y capaz de aunar identidad, autonomia, capacidad de evolucion, tolerancia, solidaridad(Cabo Suero, 1993:20).

c) Se acepta la dimensión moral de la educación, pero no como una necesariamente anclada en valores del pasado. Es necesario formar también para mejorar las leyes, es decir, formar en sentido político (Martinez Rizo, 1994, citado a Milani).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Algunos de los objetivos que se propone la educación para el desarrollo del juicio moral son:

a) Ayudar a las personas a aprender a tomar decisiones satisfactorias y acciones efectivas en situaciones morales.

b) Ayudar a las personas a elegir los valores que van a informar sus futuras decisiones y acciones en situaciones morales (principios morales) (Zvokey, 1990:16-17).

c) Ayuda a las personas a resolver conflictos morales entendiendo por estos aquellas situaciones en las que intervienen principios morales excluyentes (paz vs. Justicia por ejemplo) (Ibid.)

d) Ayudar a las personas a apropiarse críticamente de los p}supuestos que subyacen a sus principios morales (Ibid)

e) Ayudar a las personas a llegar a principios morales que quisiéramos que todos siguieran (principios de la universalidad).

f) Que los niños sean consecuencias de sus actos (responsabilidad social).

g) Lograr consistenciaentre lo que se valora y como se actúa

h) Preparar para participar activa y moralmente en una sociedad democrática.

i) Ayudar a las personas a valorar el pluralismo.

Objetivos de la educación para los Derechos humanos

Tratándose de los objetivos de la educación para los derechos humanos se plantean los siguientes:

a) La formación de los ciudadanos autónomos, pensantes, participativos que requiere la vida democrática (Pérez Mendoza, 1994:26).

b) Que los alumnos aprendan a ser auténticos sujetos de los derechos humanos (Gil Cantero, 1994:45).

c) Que los alumnos aprendan apercibir el valor del ser humano y que adopten un compromiso humanizador a través de sus actos. (Gil Cantero. 1994: 46).

d) Contribuir a la formación de una conciencia ciudadana de respeto por los derechos humanos (Tirado K 1994:7).

e) Crear una cultura cuyo centro sea el hombre con dignidad, derechos y deberes (Tirado K ., 1994:14)

f) Aprovechar la realidad socializadora de la escuela para educar en una conciencia democrática de respeto a los derechos Humanos (Tirado K,.|994:17).

g) Colaborar en la construcción de una cultura en y para una convivencia sana y sustentable(Donoso, 1994:76)

h) Profundizar una ética de la coherencia entre fin y medio que no atente contra los derechos humanos, sino que los respete (Sime, 1994:88).

i) Generar una conciencia de la dignidad humana que impida que pueda volver a ser violada. Formación de personas conscientes de su dignidad humana (Rodas, 1992:4)

j) Transformar la escuela en un espacio fértil de aprendizaje social democrático, en el cual los valores de la dignidad humana no solo se traduzcan en grandes principios, sino que se reflejen en la vida cotidiana y en la organización escolar (Vallve, 1992:3).

k) El objetivo de largo plazo de las acciones educativas tendientes a desarrollar una cultura de los derechos humanos es la disminución de las violaciones. El objetivo de corto plazo es la transformación de las actitudes violatorias. Se trata de un proceso educativo entrado en la persona como ser moral, donde la meta es el desarrollo de la conciencia autónoma y el ejercicio responsable de las libertades en una comunidad educativa justa, donde todos son tomados en cuenta, respetados, escuchados y valorados como seres pensantes. Interesa sobre todo formar individuos autónomos y con capacidad de autorregulación, capaces de transformar la realidad en la que viven y de promover un estilo de vida que respete la dignidad humana (Conde Flores, 1994:20.30.32).

l) A la educación se le asigna un rol central en el proceso de pasar del discurso de los derechos humanos a una práctica cotidiana en la que estos derechos sean realmente respetados (Magendzo y Dueñas, 1994: xi).

m) La sociedad le pide a la educación que se preocupe por los derechos humanos, lo que significa que el centro esta puesto en la dignidad del ser humano. Para ello hay que alfabetizar en el respeto del hombre y de la mujer (Tirado K., 1994ª 144).

n) Lo específico de la educación en derechos humanos es educar la conciencia de una convivencia a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Esto lleva necesariamente a que una educación en derechos humanos sea una educación democrática y además, una educación en democracia (Tirado K., 1994ª:145).

o) El congreso de Viena sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos (1978:4) identifica cuatro objetivos de la educación en derechos humanos..

- Crear conciencia en alumnos del deseo universal por la vigencia de los derechos humanos.
- Ofrecer a los alumnos un conocimiento funcional de los instrumentos

internacionales que protegen los derechos humanos y sobre las instituciones relacionadas.

- Ayudar a que los alumnos piensen críticamente sobre estos derechos.
- Promover preocupación y empatia para quienes sufren la violación de sus derechos.

p) Específicamente referido a la educación para la paz y los derechos humanos en la primaria, se plantes ofrecer a los niños actividades y vivencias formadoras de actitudes y valores que les favorezcan una convivencia respetuosa y un desarrollo personal más armónico, en el marco del principio general de la sigilad de la persona humana (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989:6).

Gil Cantero, (1994:45-46) lo otorga a los derechos humanos la capacidad de representar la base de una formación moral y ética: propone que estos se consideren como el más importantes marco de comportamiento que regula jurídicamente las situaciones sociales en las que se desarrolla la educación; que se reconozca en los derechos humanos la referencia critica para regular éticamente el respeto a la dignidad humana del alumno, que constituyan la principal justificación para promover una educación humanizadota, que atienda a la estructura social y moral del alumno; que se considera estos derechos como el elemento necesario para afrontar una educación social y multicultural que fomente la comprensión internacional; que se reconozca en los derechos humanos el contenido fundamentad de la enseñanza de la ética; y considerar a los derechos humanos el contenido necesario para valorar críticamente en las aulas escolares los logros científicos y tecnológicos. En síntesis, este autor propone la educación para los derechos humanos como el contenido fundamental de la formación moral y ética.

Se espera también de la educación en derechos humanos, en ocasiones, un importante impacto social: maximizar la compasión y minimizar la tendencia a recurrir al uso de la fuerza en la sociedad(Misgeld, s/f: 61), o bien, promover una cultura de la solidaridad, que parte por el cambio de nuestras actitudes personales y se extiende al cambio de las estructuras económicas, jurídicas, políticas, para que estén realmente al servicio de la persona(Arzobispado de Santiago, 1993:14).

Objetivos de la educación para la paz

Los objetivos específicos de la educación para la paz son, entre otros, los siguientes: fomentar el respeto mutuo, la comprensión y cooperación internacional y la capacidad de rebelión contra la injusticia. Se formulan también como la lucha contra el conformismo, el educar para no estar en paz, para la desobediencia, para el conflicto. Se menciona como objetivo también el contrarrestar valores que contribuyen a la perpetuación de la injusticia(Asociación pro-Derechos Humanos-Centro de Investigación para la Paz, s/f: 14,37,47).Además, la educación para la paz significa educar para la comprensión, la cooperación y la convivencia pacifica, basada en la justicia Implica valores y actitudes especificas respecto del otro, de aceptación de lo diferente, de superación de los prejuicios, de capacidad de autocrítica, de disposición al dialogo, de tolerancia y madurez (Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992:7).

Síntesis

Los objetivos planteados, en todos los casos analizados, son ambiciosos. No siempre se encuentra adecuadamente fundamentado el hecho de que la actividad educativa, y en concreto la escuela, pueda proponerse su logro. Por otro lado, los planteamientos son muy generales, y no distinguen, en este nivel de generalidad, ni etapas ni modalidades educativas.

Como tales, representan una serie de buenas, si bien ambiciosas, intenciones. Se adelanta la necesidad de trabajar con profundidad en el planteamiento de objetivos teóricamente fundamentados,debidamente graduados y claramente evaluables. Los capítulos siguientes sin duda ayudaran a perfilar una tarea de esta naturaleza, pues en los esfuerzos por operacional izar en planteamientos educativos objetivos teóricamente fundamentados, debidamente graduados y claramente evaluables. Los capítulos siguientes sin duda ayudan a perfilar una tarea de esta naturaleza, pues en los esfuerzos por operacional izar en planteamientos educativos objetivos como los aquí descritos aparecen tanto las distancias entre lo que se hace y lo que se propone como las dimensiones de realismo que un trabajo de esta naturaleza exige.

LOS FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN VALORAL

Fundamentos teóricos

El desarrollo teórico respecto a los procesos de formación valoral es reciente y escaso. Lamentablemente, las ciencias d educación han avanzado muy poco en la comprensión de la forma en que se pueden lograr objetivos como los mencionados en el capitulo anterior. Nos atrevemos a afirmar que el mayor

Desarrollo teórico dentro de este ámbito se ha dado en uno de los aspectos de la formación valoral: el correspondiente al desarrollo del juicio moral.

El desarrollo del juicio moral se entiende como un movimiento hacia la creciente universalidad de la valoración de la vida humana (Kohlberg, 1971:185).

Existen, respecto al desarrollo del juicio moral, varios enfoques (Rich y Vitis, 1985:18-25).Así Freud considera que la moral es inconsciente, y que se es moral reprimiendo los impulsos. Jung, por su parte, considera que el crecimiento moral implica una síntesis entre la estabilidad y la autonomía, un proceso hacia la unificación y la autorregulación.

Erikson plantea que el desarrollo moral es parte del desarrollo emocional, y que este procede por etapas. Cada una de las etapas es crítica, e implica la solución de un conflicto. Cuando Erikson se refiere a las tareas que propician el desarrollo emocional de los adolescentes, que se enfrentan al conflicto de identidad-difusión de roles, dos de ellas tienen que ver con el desarrollo moral:

a) Desear y lograr un comportamiento social responsable.

b) Adquirir una estructura de valores y un sistema ético para guiar el comportamiento

El enfoque del desarrollo del comportamiento pro social se entiende como moralidad en el sentido de que tiene que ver con la forma como cooperan los humanos y coordinan sus actividades a fin de mejorar el bienestar humano, así como las maneras como se resuelven los conflictos entre intereses individuales. Se resalta la importancia del efecto, y se demuestra como la empatía se desarrolla desde que el niño es muy pequeño, prácticamente desde que emerge el lenguaje (Rest, Bebeau y Volker, 1986:2)

Pero la teoría más sólida, a mi juicio, en relación al desarrollo del juicio moral, tiene su base en Piaget (epistemología genética). Piaget estudio el desarrollo del niño y desarrollo fundamentalmente el aspecto cognoscitivo de dicho proceso. Solamente apunto el desarrollo moral. No obstante, estaba claro que el proceso de desarrollo es uno solo, que solo se divide en cognoscitivo y moral por razones analíticas. Recordemos las tesis fundamentales de Piaget sobre el desarrollo (Reimer Paolitto, Yhersch, 1983:20-42).

El desarrollo se da porque los humanos somos intérpretes activos de nuestra experiencia. Construimos significados para entenderla, para lo cual construimos categorías generales de significados en lasque las experiencias se asimilan y se forman expectativas de las posibles consecuencias.

Cuando se presentan nuevas experiencias que no pueden asimilarse, los humanos revisan sus categorías. El cambio cognitivo proviene de experiencias que no pueden asimilarse en las conceptualizaciones vigentes. De esta forma, el desequilibrio cognitivo es precondición para el desarrollo.

En el desarrollo se dan dos procesos: el de organización y el de adaptación tiene dos aspectos: la asimilación y la acomodación. Este último proceso requiere de una reorganización.

Son cuatro los estadios en el proceso de desarrollo cognoscitivo.

1. El sensorio motor (de 0a2 años).
2. El preoperacional (de 2 a 7 años)
3. El estadio de operaciones concretas (de 7 a 11 años).
4. El estadio de operaciones formales (de los 11 años en adelante), a partir del cual se llega a la capacidad de abstracción, de simultaneidad y de metapensamiento.

Recordemos que los primeros tres estadios se producen naturalmente, con el proceso de maduración del ser humano. En cambio, no todos alcanzan el estadio 4, de operaciones formales. Por ejemplo, en California se calcula que solo la mitad de la población lo ha alcanzado. Para llegar a desarrollarse a este nivel, es preciso un proceso de estimulación a través de la educación intencionada. En el estadio 4, se genera un fenómeno llamado decalage, que implica la transferencia de las habilidades del pensamiento a situaciones

diferentes; se amplia el espectro de aplicación de las mismas.

En relación con el desarrollo del juicio moral. Piaget (1970: 171-181) lo estudio observando el juego de niños de hasta 12 años de edad. Descubre que en el estadio preoperacional, la moral es fundamentalmente egocéntrica, y esta basada en el temor al regaño o a la represalia. A partir de los 7 años la moral esta basada en el respeto y la reciprocidad. Se siguen las reglas del juego, y se espera que todos hagan lo mismo. A partir de los 11años, los niños al jugar siguen las reglas, pero reconocen que hay ocasiones en las que estas deben cambiarse: la moral se basa en principios superiores a la ley.

En síntesis, Piaget señala que hay dos etapas en el desarrollo moral de los niños: la etapa de la moral heterónoma y la etapa de la moral autónoma. En la etapa heterónoma, el niño basa su juicio moral en un respeto unilateral a la autoridad. El niño es incapaz de ponerse en el lugar de otra persona. En la etapa autónoma, o de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro. Para el desarrollo hacia la autonomía, es absolutamente indispensable la reacción del niño con sus pares. No se desarrolla si solo se relaciona con quienes representan, para el, la autoridad.

Piaget dejo la teoría del desarrollo moral del niño a este nivel. Fue kohlberg quien continuó su desarrollo. Partiendo de los estudio de Piaget, supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. Con base en Sócrates,(Kohlberg, 1971:21112) plantea que la virtud es una, que esta virtud es la justicia, que la virtud es el conocimiento de lo bueno, y que el conocimiento de lo bueno es filosófico, es decir, trasciende la mera aceptación de creencias convencionales. Kohlberg (1971: 195-221; Alba Olvera y Barba, 1989:20-23) identifica tres niveles y seis estados en el desarrollo del juicio moral.

a) Primer nivel: preconvencional (de 0a9 años) . las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo. El niño responde a las normas culturales del bien y del mal, pero las interpreta en términos de las consistencias físicas o hedonísticas de su acción o en términos del poder físico de quienes formulan las normas.

   - Estadio 1. La orientación del castigo y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad independientemente del significado, o valor humano, de estas consecuencias. Se valoran por si mismas la huida del castigo y la sumisión incondicional ala fuerza sin referencia alguna al respeto que podría inspirar un orden moral subyacente del que serian soportes el castigo y la autoridad. Los niños piensan que los actos malos deben ser castigados, pero la justicia no es reciproca, sino debida a diferencias de poder. Los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los fuertes a los que se desvían.

   - Estadio 2. La orientación instrumental-relativista. La acción justa es la que contribuye a satisfacer instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los demás. La reciprocidad se entiende en términos estrictos de intercambio sin basarse en la lealtad,, la gratitud o la justicia. Se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución: se devuelven los favores, así como los golpes. Impera la Ley del Talion.

b) Nivel 2. Convencional (de 9 a 16 años). El yo se identifica con el grupo social de referencia y asume su punto de vista. Se considera valioso responder a las expectativas de la familia, del grupo, del país, independientemente de las consecuencias. No es un mero conformismo ante las expectativas sociales, sino también es lealtad a todo ello.

   - Estadio 3. Orientación de la concordia interpersonal. El buen comportamiento es aquel que agrada a los demás. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención, y por primera vez adquiere importancia la norma "su intención es buena". Se gana la aprobación de los demás mediante un buen comportamiento. Se trata del estadio donde impera la reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro. Es justo dar más a los más débiles. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perdón esta por encima de la venganza, porque la venganza no tiene fin. Lo social se entiende como díada, mutualidad.

   Hay un requisito cognitivo para arribar a este estadio, que es orientación mutuamente reciproca: ponerse

simultáneamente en lugar propio y en el del otro. Es lo que permite asumir roles.

La mayoría de los adolescentes se encuentran en estos últimos dos estadios.

- Estadio 4. Orientación de la "Ley Orden", o moralidad de la ley, el orden y el gobierno. El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y apo9yar el mantenimiento del orden social vigente. La justicia se equipara al sistema. Las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social ya no se entiende como díada, sino como una relación entre los individuos y el sistema. El sistema recompensa el merito y el esfuerzo. La equidad es la aplicación uniforme de la ley. La justicia es principio de orden social más que de opción moral. Las decisiones morales se basan en "...si todos hicieran lo mismo..."

Este estadio es el más frecuente entre los adultos. De hecho, conviene señalar que el propio Kohlberg no logro que los alumnos de su escuela experimental (la comunidad justa) superaran, a los 18 años, este estadio.

c) Nivel Posconvencional (de 16 años en adelante). El yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios auto escogidos de justicia. En este nivel hay un esfuerzo por definir los valores y los principios validos y aplicables, independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los asumen y aparte del grado de identificación del individuo con estos grupos.

- Estadio 5. Orientación legalista del contrato social. Se tiende a definir la acción justa en términos de los derechos generales de la persona y de los criterios que han sido críticamente analizados y aceptados por la sociedad en su conjunto. En ese estadio, la perspectiva es de cambiar la legislación más que de mantenerla. El individuo desarrolla criterios para juzgar una sociedad sobre otra. Se centra en los criterios que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos. El procedimiento (democrático) es más sagrado que la ley. Impera la noción de contrato social, a través de la democracia.

- Estadio 6. Orientación de principios éticos universales. En este ultimo estadio, lo justo se define en virtud de una decisión de la conciencia concordé con unos principios éticos elegidos personalmente. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no normas morales concretas al estilo de los diez mandamientos. Esencialmente son los principios universales de justicia y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas concretas. El criterio para las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara. El centro son los derechos de la humanidad, todos ellos y no solo los legislables. Ello implica el deber de reconocer estos derechos en todos los demás. De ahí que también impera el principio de la reversibilidad.

Las investigaciones empíricas no han logrado descubrir personas que se ubiquen en este estadio, con excepción de muy pocos, todos ellos de formación filosófica.

Estos seis estadios son secuenciales e inclusivos. Una persona es capaz de entender los niveles inferiores, pero no los superiores, salvo el inmediato superior.

La experiencia de Kohlberg parece demostrar que, si no se alcanza el cuarto estadio antes de los 18 años, difícilmente podrá desarrollarse el juicio moral a niveles posconvencionales (de principios estadios 5 y 6) (Kohlberg, 1980:29).

Kohlberg supone que la madurez del pensamiento moral predice la madurez del comportamiento moral.

Ahora bien, el desarrollo del juicio moral supone un apoyo educativo explicito. Sin este, el ser humano se estaciona en el segundo o, a lo más, en el tercer nivel.

Dada la relación entre los estadios dl desarrollo cognoscitivo (Piaget) y los de desarrollo moral (Kohlberg), no puede haber desarrollo del juicio moral al nivel del estadio 3 (de reciprocidad ideal) si el desarrollo cognoscitivo no ha alcanzado el estadio de operaciones formales. En general, puede decirse que es imposible estar moralmente más avanzado que el nivel cognoscitivo correspondiente (Jarret, 1991:50). De ahí que si no hay excelencia académica, entendida como la capacidad de lograr el arribo al estadio de las operaciones formales de los niños a partir de los 11 años, tampoco habrá posibilidades de desarrollo de juicio moral

Las criticas a Kohlberg de dos fuentes. La primera se refiere a la escasa demostrabilidad empírica del sexto y ultimo estadio, lo que conducir a un cuestionamiento de todo el planeamiento de desarrollo moral. La segunda proviene de una de sus discípulas (Gilligan), que ante la constatación de que tanto Piaget como Kohlberg habían realizado sus investigaciones con grupos predominados del sexo masculino, decide estudiar estos procesos en mujeres. Descubre que entre las mujeres, el valor máximo no es la justicia, sino el afecto y la preocupación por los demás. más adelante matiza sus afirmaciones previas y plantea que la orientación hacia la justicia predomina en los hombres, y la orientación hacia el afecto predomina en las mujeres y que ambos son capaces de (y de hecho deben) desarrollar ambas orientaciones.

Existen otras perspectivas teóricas coincidentes con este planteamiento. Kegan (1993: 72-102) sostiene que el quehacer docente es de carácter epistemológico. Elabora un paralelismo entre tres procesos de desarrollo, del juicio moral en dos dominios: el cognitivo social y el afectivo interpersonal.

Sostiene que el principio epistemológico que ocasiona el salto de un estadio a otro es, en los tres casos, el mismo. La estructura de los estadios puede describirse en términos de que se toma como sujeto (el principio de organización) y que se toma como objeto (el elemento que puede ser organizado). De esta forma los estadios (o eras, como el les llama) no tienen que ver con lo que la mente conoce, sino con la forma en que lo conoce. Cada era describe un sistema diferente de conocer. Así por ejemplo, en el estadio 2 se desarrolla la habilidad de ver que el fenómeno que esta siendo considerado tiene propiedades que son elementos de una clase a la cual pertenecen esas propiedades. Pero el fenómeno puede referirse a cosas (lógico-cognitivo), a otras personas (cognitivo social)o a uno mismo (afectivo interpersonal). De esta forma, las nuevas maneras de conocer en dominios tan distintos como lo inanimado, lo social, lo introspectivo, son ocasionadas por una misma transformación de la mente. Un buen maestro se centra en la creación de desequilibrio y atiende los tres dominios.

Por su parte, Lonergan (1993), un teólogo jesuita, desarrolla una teoría sobre las operaciones básicas del ser humano que se propone como método de conocer y de ser activo en el mundo. Para Lonergan, cuatro son estas operaciones básicas aplicables, como en el caso de Kegan, a todos los dominios de la vida: experiencia, entender, juzgar y decidir. En el acto de entender esta la inteligencia: en el acto de decidir (y actuar)están los valores. No se puede conocer ni ser humanamente en el mundo sin el desarrollo de la inteligencia de los valores que orientan la decisión, y del desarrollo de la autoexigencia para ser congruente para ser congruente. Estas operaciones son educables, y es función del sistema educativo educarlas.

De origen latinoamericano, y coincidente con los planteamientos anteriores, tenemos el concepto de "personalidad ética" de Cabo Suero(1993: 20). Para el, objetivo ultimo de la educación moral es la formación de la personalidad ética, asentada en el sentido ético y en el sentido de la justicia. Son tres los estadios en el proceso de formación de la personalidad ética:

A) El primero, o Premoral (de los 0 a los 3 años, y de los 3 a los 7 años), donde los factores morales no han alcanzado aun el desarrollo necesario para poder calificar una conducta como ética: la voluntariedad y la conciencia moral.

B) El segundo, o protomoral (de los 7 a los 12 años), donde aparecen ya los componentes calificadores de una vida moral, pero sin haber alcanzado aun la consistencia y autonomía necesarias.

C) El tercero, de los 12 a los 18 años, es propiamente el de la constitución de la personalidad moral.

Cada uno de estos estadios tiene requerimientos educativos específicos para favorecer su desarrollo.

Ninguno de estos exponentes del desarrollo moral defiende un conjunto específico de valores a desarrollar. Por el contrario, se trata de una aproximación racional y cognitiva al desarrollo moral, con lo cual se evita el riesgo del adoctrinamiento.

La teoría del aprendizaje social, por su parte, pone énfasis en las situaciones sociales como los contextos en los que se aprenden los comportamientos. Así, Banura, por ejemplo enfatiza la importancia de los modelos, la observación, la imitación y la motivación. La teoría de la interacción social sostiene que la vida social es un conjunto complejo de interacciones y que los individuos necesitan dominar las diferentes pautas de interacción. Para ello requieren de oportunidades para juego de roles, simulaciones, modelajes, etc. (Sockett, 1992: 546).

De importancia por su influencia en el campo de la educación moral se encuentra el enfoque de la clarificación de valores, desarrollado por Raths y sus seguidores. El fundamento teórico en este caso sin embargo, y de acuerdo con Sockett y otros, dista mucho de los otros planteamientos aquí revisados. El proceso de valoración. Se sostiene que, puesto que los docentes no saben que valores serán los adecuados para cada persona, lo que deben hacer es dominar el proceso para que cada persona defina los propios. Este proceso implica elegir libremente, elegir de entre alternativas, elegir después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de las alternativas, apreciar y afirmar el valor, y actuar en consecuencia. El proceso de valoración tiene cinco dimensiones: pensamiento (pensamiento critico, razonamiento moral, pensamiento divergente o creativo): sentimiento (buen concepto de si, manejo adecuado de sentimientos): elección (la elección libre necesita identificación de presiones y de consecuencias): comunicación (la valoración se realiza siempre en un contexto de interacción social), y la acción (que supone habilidades y competencias personales). El resultado de este proceso son los valores (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989:17-20).

A este planteamiento se le critica, además de por la falta de sustento teórico, por el hecho de que no distingue lo moral de lo no moral, porque confunde los valores con meras preferencias individuales, porque simplifica demasiado la criticidad, por que no vincula los valores con la razón, y por que finalmente termina abogando por un absoluto relativismo moral (Sockett, 1992: 550-551).

Pero no todos los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo moral son coincidentes. En la historia de la filosofía encontramos planeamientos tan distantes como el utilitarismo de Mill, el pragmatismo de James, el existencialismo de Sartre, el objetivismo de Kant. En la sociología tenemos también planteamientos discordantes: del funcionalismo de Parsons a los enfoques críticos de Althuser y Habermas. Desde la antropología, encontramos conceptos divergentes del ser humano entre el conductismo de Skinner, el psicoanálisis de Freud y el desarrollismo de Piaget. Quizá ello explique el hecho de que, si bien párese haber consenso respecto a la función moral de la escuela, no necesariamente hay acuerdo respecto en que debe consistir esta. Desde el punto de vista teórico, Sockett sostiene que hay pocos esfuerzos eclécticos. Si bien hay quienes sostienen que las posiciones divergentes no constituyen explicaciones excluyentes sino que más bien atienden a diferentes aspectos del ser humano, hay pocas muestras de un esfuerzo teórico más comprehensivo respecto al desarrollo moral (Sockett, 1992:545-546).

En lo relativo específicamente a la educación para los derechos humanos, surge una critica reiterada a la forma de concebir el conocimiento que lo fracciona de forma tal que se pierde una visión global del mundo, lo que atenta en contra de la comprensión y observancia de los derechos humanos(Tandon, 1951:57). Donoso (1994:70-74) plantea que el deterioro de los valores en la sociedad actual solo puede revestirse si se logra trascender la racionalidad que funda la sociedad moderna, y sustituirla por la racionalidad holistica. Entre las rupturas que ello implica se encuentran las siguientes: del desencantamiento a las nuevas búsquedas, de las esencias fijas a las interrelaciones, de lo abstracto alo concreto, del reuccionismo a la integración, de las certezas a las incertidumbres, de lo homogéneo a lo diverso, del antropocentrismo al biocentrismo, del individuo a la persona. Es necesario poner en el control una ética de la responsabilidad solidaria, congruente con un nuevo paradigma holistico. En el ínterin es necesario aceptar y aprovecharla tensión entre la racionalidad instrumental de la escuela y la racionalidad axiológica de los derechos humanos(Magendzo, 1994:164-165).

Fundamentos históricos

Los fundamentos históricos que aquí llamo históricos están constituidos fundamentalmente por la manera como los avances de la humanidad en materia de una "ética" universal se han venido plasmando en documentos humanos y la comprensión internacional. Específicamente, se plantea que son los derechos humanos los que deben ser considerados como una ética universal que deben ser considerados como una ética universal que debe ser conocida y observada por todos (UNESCO Instituto for Education. 1991:6).

Se ubican en la historia cuatro etapas y tres generaciones en la evolución de los derechos humanos. La primera etapa cubre desde los orígenes de la historia hasta el siglo XV111, en el que se logran establecer los limites del poder de los gobernantes y surge la

preocupación por establecer el ideal de la dignidad del hombre. Los primeros avances se observan en la Carta Magna (1215), en la Declaración de Derechos de Virginia (1776), en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789). La segunda etapa se identifica por el surgimiento de los derechos de libertad, o de primera generación. Se incorporan los derechos civiles y políticos al orden jurídico. Se decreta la igualdad ante la ley. Se eliminan los privilegios. En la tercera etapa surgen los derechos de igualdad, o derechos de segunda generación. Se incluyen los derechos económicos, sociales y culturales, asi como los cívico-políticos. La cuarta etapa es la de los derechos de los pueblos a su existencia a la libre disposición de sus recursos, al patrimonio común de la humanidad, a la autodeterminación, a la paz y a la seguridad, a la información y a la comunicación, y a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado. (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989:8-10) Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992: 6) Algunos autores ubican esto ultimo, junto con el derecho al desarrollo y a un orden internacional justo en una quinta etapa, de la que estaríamos siendo testigos y que lucha por los derechos de cuarta generación, que son los derechos de la humanidad o planetarios.

La UNESCO en la Conferencia General de Beirut (1968) recomienda promover la inscripción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en los programas escolares. Sin embargo es hasta 1974, con la adopción de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales, cuando el conjunto de actividades en la materia recibe un fuerte impulso. Este documento sin duda constituye el principal instrumento sobre normas pedagógicas. Pero es necesario esperar hasta 1978, cuando se celera en Viena el Congreso Internacional sobre la Enseñanza en los Derechos Humanos, para que esto comience a operacionalizarse. más adelante se realizan el Congreso Internacional sobre la Enseñanza, la Información Y la Documentación en Materia de Derechos del Hombre, en Malta en 1987, el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia en Montreal en 1993 (Ramírez, 1994: 10-11)., y la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993. Recientemente se celebro con el tema de "LA Educación a los Derechos Humanos y a la Comprensión internacional" la cuadragésima cuarta sesión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginegra en 1994.

Ahora bien se reconocen como documentos fundantes de este tema, tres documentos centrales y varios otros adicionales. Los primeros son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos. Los segundos incluyen la Declaración Mundial de los Derechos del Niño (1959), la Convención Internacional de Derechos del Niño(1989), la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial, la Convención contra el Genocidio, la Convención contra la Discriminación en Educación, la Convención sobre la Eliminación de Todas Formas de Diseminación contra la Mujer, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, Para el caso de América Latina, especialmente relevante es el Convenio 169 de OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Ibid: 11-12). Este conjunto de instrumentos expresa un consenso básico respecto a los derechos humanos a escala global y como tal ha tenido influencia sobre la educación para los derechos humanos. Algunos de los conceptos derivados de la normativa internacional constituyen ejes temáticos de muchos programas de educación para los derechos humanos (Fruling y Waiser, 1986:9).

Existe un principio fundamental detrás de los derechos humanos que es esencial y cuyas implicaciones educativas son sumamente importantes este consiste en el hecho de que los derechos humanos son todos, no algunos, ni unos más que otros. Los derechos humanaos son indivisibles e interdependientes la indivisibilidad de los derechos humanos significa que ellos conforman las condiciones mismas de la dignidad del hombre, bastando que un solo derecho sea violado para que todos estén en riesgo inminente. La educación en derechos humanos busca hacer conciencia que en dada derecho que todos y cada uno tienen, nace el deber de todos y cada uno respetar ese derecho en los demás (Tirado K., 1994: 15-17).

Se considera que los principios de vida que emanan de la Declaración Universal debieran constituirse en principios rectores de la convivencia social y ser asimilados por el niño y el joven. Este es uno de los fines más importantes de la escuela. Educar para los

derechos humanos es educar en valores y actitudes (Tirado K, 1994: 13-14). Educar en derechos humanos puede constituir el paradigma de la formación valoral y de la conciencia (Barba, 1992: 10). De la misma manera, se sostiene que la Declaración Universal se ha transformado en la utopía de las sociedades modernas y ha sobrevivido a las críticas antiutópicos de la sociedad postmoderna (Donoso, 1994:64).

Ahora bien, los derechos humanos también se entienden históricamente. Un derecho es un valor que surge como respuesta a una necedad humana o a una situación histórica. Por ese carácter histórico siguen evolucionando con el avance de la historia y de la ulva de la humanidad por defender el carácter humano de su existencia (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989: 18-9). Se trata de un conocimiento social históricamente contextual izado, y por lo tanto sujeto a cambios y evoluciones (Dueñas y Rodas, 1994:131).

Algunos de los estudios de los derechos humanos proponen que el primer derecho moral de los hombres es el derecho a la dignidad humana (Mosca y Pérez Aguirre, 1985:20). La dignidad esta a la base de la concepción y del ejercicio de los derechos humanos Domínguez Vial, 1990: 51-54). El valor de la persona y su dignidad son absolutos. La persona no puede ser subordinada ni instrumentalizada (Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992: 6). Vida y calidad de vida digna, según Juan XX111, van indisolublemente unidos. Forman un solo derecho (citado por Arzobispado de Santiago, 1993: 15). La educación comienza por abrir a la persona a la conciencia de su propia dignidad (Pérez Aguirre, 1993:4).

Pensadores que han elaborado propuestas fundamentadas de educación para los derechos humanos en la región (Magendzo, Donoso, Dueñas y Vallve, 1994: 180; Rodas, 1992: 7-12; Magendzo 1990: 37-40) proponen que la concepción de la educación que emerge desde los derechos humanos se organiza en torno a tres objetivos articuladores: la autonomía, la distribución democrática del poder y el cambio y la transformación social. Educar para la autonomía se vincula con la dignidad y la libertad que los derechos humanos reclaman. Supone la creación de conmociones para ejercer la libertad de pensamiento, de opinión, de determinación. Educar para la distribución democrática del poder significa, entre otras cosas, dar cabida en el currículo al saber popular. Educar para el cambio y la transformación social implica desarrollar las competencias cognitivas, actitud inhales y valóricas que permitan tomar las decisiones congruentes con la vigencia de los derechos humanos. Rodas (1992:12-14) añade a estos principios el de identidad, en el sentido de crear las condiciones para el desarrollo de una identidad personal (incluyendo identidad de género) y colectiva, y el principio holístico integrador, que supone, entre otras cosas, pasar de la concepción dicotómica hombre-naturaleza a la armonía unificadora de lo natural.

Fundamentos específicos para América Latina

En la mayoría de los países latinoamericanos hoy aparece como una obligación la necesidad de integrar, en el sistema educativo, la educación y derechos surge como propuesta de las ONG para asegurar el "nunca mas".en México, esta preocupación toma fuerza hasta los años ochenta, gracias también a la presión de la sociedad civil. En 1992 se reconoce la educación como un derecho a nivel constitucional 1993 la Ley General de Educación incluye a nivel constitucional. En 1993 la Ley General de Ecuación incluye la disposición de incorporar en el currículo de la educación básica la enseñanza de los derechos humanos. Esta disposición toma cuerpo en los cuerpos de Educación Cívica producto de la reforma curricular que se inicia en ese año. En América Central, los gobiernos firmaron el 1991 una resolución el la que se comprometen a revisar los programas de estudio para insertar en ellos el tema de los derechos humanos.

Pero todo ese movimiento es relativamente reciente, de manera tal que, se bien existe consenso en torno a la necesaria vinculación de los derechos humanos con la educación, y si bien existen cada vez más instrumentos que permiten operativizarlo, los actores del sistema educativo no se encuentran aun suficientemente involucrados.

Se observa la carencia de estudios sistemáticos sobre la práctica de una educación derechos humanos y su integración al currículo. Existe una evidente necesidad de profundizar, desde la academia, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación con la práctica docente, sobre aspectos como la fundamentación, el marco teórico y el marco metodológico de una educación en Derechos Humanos (Ramírez, 1994: 17).

De esta forma, se acepta que la propuesta de educación para los derechos humanos en América Latina, si bien retoma aportes de pedagogos renovadores como Dewey, Freinet, Montessori, Neill, Makarenki y claramente Freire (Pérez y Mendoza, 1994:21), de la pedagogía critica de Giroux, de varios pedagogos latinoamericanos recientes, es apenas una propuesta en construcción (Ibid: p. 30).

Una de las personas que más ha aportado a la reflexión teórica en torno a la educación para los derechos humanos en nuestra región es Abraham Magendzo. El considera que una de las tensiones a las que se enfrenta es que existe la tendencia de poner a la educación al servicio de la modernización y por tanto, de la racionalidad instrumental. Y sin embargo, el saber de los derechos humanos exige una racionalidad axiológica y comunicativa. Difícil resulta que convivan ambas racionalidades. Pero no es imposible. El sugiere plantear una alternativa integrativa que reconozca abiertamente las tensiones (Magendzo, 1994: 33-34; Magendzo, Abraham y Dueñas, 1993: 28-34). La capacidad de poner la educación "al servicio de lo incierto, de lo inesperado, de lo por hacerse, es una característica de la educación moderna. Abrirse a los códigos de la modernidad (en palabras del documento DEPAL-UNESCO, 1992) es un cometido de la política educativa. Ello significa poder participar en la vida pública y hacer los aportes productivos para el desarrollo de la sociedad.

Pero, según Magendzo, la política educativa también introduce algunos elementos de criticidad, al haber de educación con calidad y equidad, de políticas de discriminación positiva que atiendan de manera especial a los más pobres, de políticas de atención a la diversidad cultural (Ibid: 34).

El plantea que existen tres alternativas. La primera es aceptar el modelo modernizante. La educación en y para los derechos humanos se percibe como parte de la modernización, sin que se adviertan las contradicciones y tensiones a las que queda sometida la educación en derechos humanos dentro de esta racionalidad. Se parte del supuesto de que la ilustración es suficiente para formar individuos respetuosos de los derechos humanos. El conocimiento es una guía para la acción, como sostiene el pragmatismo. La segunda es una alternativa crítica a la modernidad, de acuerdo con la cual la educación para los derechos humanos tendrá serias dificultades para operar en la perspectiva modernizadora. La tercera es justamente la perspectiva integradora, a la que sugiere nos adhiramos. Sostiene que "es posible domesticar la modernización". Hay que entender la educación para los derechos humanos como parte constitutiva y fundante de una educación para la modernidad. Es constitutivo de la modernidad el que las personas tengan las competencias necesarias para hacer valer sus derechos y respetar los de los otros. Es fundante de la modernidad porque la educación en derechos humanos se convierte en pilar ético, crítico y universalizable del fenómeno educativo. La educación para los derechos humanos se convierte en una pedagogía critica que impide la reproducción y que cuestiona las incongruencias y contradicciones entre discurso y practica (Ibid.,34-43).La educación para los derechos humanos no puede llevarse a efecto, según Misgeld (s/f.:30), a menos que adopte una postura critica del énfasis en el calculo meramente estratégico y el la razón instrumental.

Otra postura ecléctica es precisamente la de Misgeld. Hace referencia a un pensador europeo, llamado Benjamín, que expresa una visión opuesta a la de Dewey (cuyos planteamientos están a la base de la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Kohlberg).

Sostiene que un pragmatismo como el de Dewey es demasiado ingenuo y progresista para tener sentido en a América Latina. El prognatismo utópico solo ve el futuro, e imagina el progreso como línea. Pero al revés, hay que ver el pasado, hacer reminiscencia, como base de nuestra apertura al futuro. Este autor se ubica después del holocausto en Europa y Misged después de la dictadura en Chile. No obstante, Misgeld sugiere que el pragmatismo y el pensamiento de Benjamín representan las dos dimensiones o ejes alrededor de los que debe seguir nuestra preocupación por la educación (Misgeld, s/f:33-40) considera que el electrisismo es una ventaja en el caso de la educación para los derechos humanos. "Puede proyectarse a partir de las tradiciones religiosas, como lo hizo en Chile...Puede incorporar por igual tanto actitudes seculares como religiosas. Puede ser incorporado a programas oficiales de instrucción formal. O puede representar un enfoque independiente hacia la justicia social, como se hace en América Central. O puede concentrarse en el intento de superar una extendida cultura de violencia como la que existe en Colombia."Aunque advierte que es indudable que la educación para los derechos humanos esta vinculada con la tradición

occidental de democracia y con los esfuerzos por establecer derechos civiles e individuales y libertades civiles en la historia de occidente (Ibíd., 117-122)

Síntesis

Puede observarse, en términos generales, que los fundamentos teóricos para la formación valoral se han desarrollado mucho menos que los propios de la formación del intelecto. De hechos, el fundamento propiamente pedagógico de los procesos de formación valoral, ubicado en el movimiento de la escuela nueva, carece de las bases evaluativos suficientes que permitan asegurar que quienes han formado valoralmente que otros.

La teoría más sólida respecto a este conjunto de procesos parece ser la relativa al desarrollo del juicio moral. De hecho}, los intentos serios por fundamentar teóricamente propuestas y programas de formación valoral o de educación para la paz y los derechos humanos recurren, las más de las veces, a estas bases. Sin embargo, también en este caso observamos algunas dificultades que no fácilmente pueden ser subsanadas. Entre ellas cabe mencionar la ausencia de evidencias empírica conclusiva respecto a los resultados de los procesos educativos que se han inspirado en estos planteamientos teóricos; el problema de la ambigüedad en la aceptación o no de valores absolutos y, en todo caso, su identificación; el problema no resulto en torno al supuesto del carácter supracultural de estos planteamientos y del proceso evolutivo, en lo moral, de ser humano.

Es necesario realizar investigación básica al respecto-cosa que no se ha hecho en América Latina-, de forma tal que podamos ir construyendo bases más sólidas de apoyo a procesos cuya importancia compartimos.

Lo que queda claro, a partir de esta teoría, es que el proceso de formación valoral, al igual que el propiamente cognoscitivo, es claramente evolutivo, por lo cual los objetos educativos que plantes, por un lado, deben vincularse estrechísimamente con los objetivos cognoscitivos. Por otro lado, estos objetivos de formación valoral deben estar claramente diferenciados y graduados en función de los procesos de evolución de los alumnos.

Por lo que respecta a los fundamentos históricos, lo que aparece con claridad es la existencia de un proceso cada vez más universal de construcción de la definición de una ética humana, cada vez más compleja y más completa, junto con una creciente preocupación por hacerla valer a través de mecanismos fundamentalmente de carácter educativo. El planteamiento parece ser el siguiente si no es el sistema educativo, y específicamente la escuela, quien asuma esta responsabilidad, ¿quién podrá asumirla?

Los derechos humanos evolucionan de lo individual a lo cultural y lo social, e incluso a la dimensión plantearía. En cambio, la educación todavía parece encontrarse aprisionada en planteamientos individuales, aun fuertemente inspirados por la razón que le da origen a la UNESCO: que las guerras se construyen en las mentes de los hombres, y que es en ellas donde deben construirse los baluartes de la paz. Se observa ya una preocupación creciente por atender los aspectos más comunitarios y sociales de la educación en los planteamientos cada vez más insistentes y condensados acerca de la importancia del currículo oculto y de la gestión escolar institucional en la formación de los valores de los alumnos. No obstante, hace falta fortalecer esta perspectiva más social del hecho educativo.

En América Latina existe ya en prácticamente todos los países un reconocimiento oficial de la responsabilidad del sistema educativo en materia de educación en derechos humanos. No obstante, este reconocimiento es reciente, y aun no se consolidan las propuestas, mucho menos las acciones, que desde el Estado se vienen planteando en este sentido. Se trata, en todos los casos, de una propuesta en construcción. Quienes desde fuera del Estado han venido trabajando intensamente estos temas están convencidos de que su incorporación necesariamente cuestiona seriamente las bases sobre las cuales opera, se estructura y se organiza la escuela tradicional latinoamericana. Por otra parte, estas experiencias plantean la necesaria complejidad del trabajo en materia de educación para los derechos humanos. Ello plantea la pregunta de cómo hará el Estado para enfrentar esta responsabilidad en forma masiva. Pero a la vez, conduce a la convicción de que, si se asume seriamente, no existen atajos ni salidas fáciles; es necesario asumir la complejidad implícita en los procesos de formación valoral.

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN VALORAL

La educación tendrá por objeto e pleno desarrollo de la persona humanos y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistada entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de Naciones Unidas por el mantenimiento de la paz

Articulo 26, inciso 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En este capitulo procuraremos resumir algunos de los aspectos conceptuales que en nuestra opinión son centrales para la identificación de los diferentes aspectos que se relacionan con los objetivos de la formación valoral. Comenzaremos por este rubro, que es el más general, y procederemos a los conceptos fundamentales de educación para los derechos humanos, educación para la paz y educación para la democracia. Por ultimo, nos referimos a la estrecha y necesaria relación entre todos estos aspectos de la formación valoral.

CONCEPTOS SOBRE FORMACIÓN VALORAL Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL.

Según Conde (111994: 29-34), pueden identificarse con claridad tres corrientes en torno a la educación valoral:

a) La corriente tradicional de formación valoral sostiene que la educación moral es un proceso de interiorización de valores y normas morales que responden a las formas y modelos que defiende la sociedad- Se fundamenta en valores definidos por algún poder autoritario, que no han de ser cuestionados. Regulan, mediante normas y costumbres, la vida personal y social.

b) La corriente moral-racional no defiende valores absolutos, pero tampoco los relativaza. Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades en la razón y el dialogo, de determinar algunos principios que puedan servir de guías a la conducta de los seres humanos en situaciones concretas. Se defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posteriormente sirvan como normas de conducta. Se sustenta en el desarrollo cognitivo del sujeto, que es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral. Dentro de esta corriente se ubica el enfoque cognitivo-evolutivo (Piaget y Kohlberg).

c) corriente del relativismo individualista, representada fundamentalmente por Raths y sus seguidores, que plantea la metodología de la clarificación de valores, orientado a que el alumno realice un proceso reflexivo para llegar a ser consciente y responsable de lo que valora, acepta o piensa.

Conceptos sobre educación para los Derechos Humanos

Naciones Unidas define los derechos humanos como los derechos que son inherentes a nuestra naturaleza y sin los cuales no podemos vivir como seres humanos (Tirado K., 1994: 112). Sostiene que "los derechos humanos y las libertades fundamentales nos permiten alcanzar un desarrollo pleno y hacer uso de nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, nuestro talento y nuestra conciencia y satisfacer nuestras necesidades espirituales y de otra índole. Están basados en la creciente exigencia de la humanidad de una vida en la que se respeten y protéjanla dignidad y el valor inherentes a cada ser humano.".(Naciones Unidas, 1989: 5). Asimismo, considera que, puesto que estos preceptos han recibido, durante varios años, una amplia ratificación, el maestro puede tener la confianza de que no esta adoctrinando a sus alumnos. Pero son los alumnos quienes deben desarrollar su propio sentido de la justicia, la libertad y la equidad (Ibíd.; 7-8).

La UNESCO (1974), en la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, entiende la educación como el proceso de la vida social a través del cual los individuos y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente y por el beneficio de la comunidad nacional e internacional el conjunto de sus capacidades, aptitudes y conocimientos. La educación para los derechos humanos es aquella cuyo objeto es el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Fruling y Waiser, 1986: 16-28).

En el congreso sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, en Viena en 197: Bolívar, 1986: 106), se reconoce el carácter universal e indivisible de los derechos humanos y se estipula que la enseñanza debe dar igual

importancia a todos los derechos. La declaración final del congreso plantea que la educación para los derechos humanos debe fomentar una conciencia sobre los estrechos vínculos entre derechos humanos, paz y desarrollo y enfatizar la importancia de construir un nuevo orden económico.,social y cultural internacional que garantice dichos derechos.

Lo especifico de la educación en derechos humanos, según Tirado (1994:15),es educar la conciencia de una convivencia a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona.

Para Misgeld (s/f: 47), un tema constante en la educación en derechos humanos consiste en tener conciencia de la presencia y realidad del prójimo.

Se distingue a menudo entre la educación sobre y la educación para los derechos humanos. En el caso dela educación de adultos, una educación sobre los derechos humanos se centra en la defensa de los mismos.. el objetivo principal es satisfacer las necesidades inmediatas de la población en relación a los apoyos jurídicos para la protección de sus derechos humanos. En cambio, la educación para los derechos humanos es un proceso más amplio que implica una practica permanente de valores que hagan posible la vigencia de las libertades fundamentales (Bolivar, 11986: 107). En el caso de la educación formal, la educación sobre los derechos humanos se centraría en la transmisión de educación sobre los derechos humanos se centraría en la transmisión de conocimientos acerca de los derechos humanos se centra en la internalizacion de los valores que están a la base de los derechos humanos y en la adopción de ciertas conductas quesean congruentes con ellos y con la dignidad de la persona humana (Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1992: 6; Conde, 1994: 21).

El conflicto debe asumirse como inherente a los derechos humanos. Entre los mismos derechos existen tensiones: entre el derecho a la vida y el bien común en la pena de muerte, entre el derecho a la vida privada y la libertad de prensa, por ejemplo. Así, la educación para los derechos humanos ayuda a profundizar en el análisis de las contradicciones y conflictos que emergen de la sociedad. El cambio se concibe como posible y deseable. La educación problematiza, cuestiona y detecta las tensiones que se producen en el contexto (Rodas, 1992: 32, 11)

Una corriente fuerte educación en derechos humanos en la región sostiene que los derechos humanos constituyen elementos fundacionales de una concepción educativa (Rodas 1992:5; Magendzo, 1990: 37). Se trata de formar actitudes de respeto a los derechos humanos que se da como resultado de las experiencias vividas a nivel del conocimiento, de los sentimientos y de la conducta. El eje central es el respeto irrestricto ha la dignidad humana, que se construye como fruto de la libertad, que a su vez tiene sus raíces en la potencialidad creadora del ser humano, en su capacidad de tomar decisiones. Así educar en derechos humanos implica educar a personas autónomas, entendiendo por autonomía la capacidad de servirse de la razón sin la imposición del otro y de actuar según las decisiones tomadas por si mismo (Rodas, 1992:5-8). La educación para los derechos humanos es un estilo de vida. En la educación formal, implica un cambio de métodos, contenidos y relaciones (Conde, 1994; 29).

Conceptos sobre educación para la paz

La educación para la paz, según Jares (s/f: 9-10), tiene un rico legado histórico, que puede estructurarse en cuatro etapas. El primer legado es el movimiento de Escuela Nueva, a comienzos de siglo, después de que estalla la primera guerra mundial. Sus dos líneas fundamentales son evitar la guerra y una fuerte dimensión internacionalista. Se ha denominado educación para la comprensión internacional.

El segundo legado nace como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y la posterior creación de la ONU y particularmente de la UNESCO. Prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, pero agrega la educación para los derechos humanos y posteriormente, educación para el desarme.

El tercer legado es el de la no violencia, y que, puesto que afrontar los conflictos de forma no violenta puede conducir a la desobediencia ante aquellas situaciones que engendran injusticia, hay que educar para la desobediencia.

Por último, el cuarto legado es e3l de la Investigación para la Paz que comienza en los años sesenta. Este proceso permite revisar reformular el concepto de paz, desarrollar la

teoría gandhiana del conflicto y, en el plano pedagógico, integrar los planteamientos de Freire. Se integra al concepto de educación para la paz el de educación para el desarrollo

El desarrollo de la educación para la paz, y de la investigación para la paz en general, consciente del posible sesgo cultural de sus propuestas, ha tratado de operar de manera multicultural, sin haberlo logrado del todo (Haavelsurd. 1991: 37) Ya comentábamos como en el caso de América Latina, el concepto d educación para la paz, en parte debido a las connotaciones inmovilistas del vocablo, ha tenido mucha menos aceptación y desarrollo que el de educación para los derechos humanos

Lo común es referirse a la paz como la ausencia de guerra o de violencia. Esto, desde luego, es importante, pues hay que educar para la resolución no violenta de conflictos. Pero la paz no es solo la ausencia de guerra, sino la ausencia de la violencia estructural, que perpetúa las causas de la guerra. Aquí es aun paz importante la actividad educativa, de la forma tal que no solo la violencia, sino sus causas de fondo, puede eliminarse (UNESCO Institute for Education, 1991:2-3: Tandon, 1991: 56; Asociación Pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz., negativa. La concepción negativa de la paz presupone un aparato militar que asegure el orden. La paz positiva, en cambio, presupone un aparato militar que asegure el orden. La paz positiva, en cambio, presupone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia. Los valores prioritarios son la justicia y la igualdad. La paz no es una meta, sino un proceso (Asociación Pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz, s/f: 15-19; Cussianovich, 1984: 104: Reyes, 1991: 7; s/f 11-12)

Importa considerar también la violencia simbólica, como la entienden Bordieu y Passeron, que es la que ocurre cuando las imágenes de un grupo dominante son utilizadas con el fin de cambiar las imágenes de otro grupo. Esta es condición de dominación. Ocurre en el campo educativo de manera especial, a través del currículo. La violencia simbólica se considera como la antitesis de la educación para la paz (Haaverlsrud, 1991: 31-32).

Los conceptos de educación para la paz parten, en todos los casos, de la aceptación de la inevitabilidad del conflicto. Por el contrario, uno de los principales componentes de la educación para la paz es el reconocimiento y la aceptación del conflicto, lo que implica la aceptación d la diferencia del otro, asumir la posibilidad de que el otro piense de manera distinta. Asumir la diferencia posibilita asumir el conflicto de una manera distinta. Asumir las diferencias implica reconocer las diferencias culturales de los pueblos, lo que requiere de un conocimiento y una valoración de los aportes de cada pueblo a una cultura mundial (Reyes, 1991|: 7).

Pero la educación para la paz persigue que los conflictos no se traduzcan en violencia, sino que se resuelvan pacíficamente y con justicia hacia los débiles e indefensos (Tandon, 1991: 56).Así, se reconoce que la paz no puede obtenerse por medio de la educación, sino solo a través de la acción social y de voluntad política (Cussianovich, 1984: 103). Sin embargo el proceso educativo puede fomentar la capacidad de acción en pro de la paz y la justicia (Asociación pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz s/f: 28)

No hay un consenso absoluto en torno a lo que significa e implica la educación para la paz. Existe por el contrario concepciones diversas, que pueden resumirse en dos posturas. La primera, a la que se le denomina "intimista", considera que la violencia esta dentro de la persona, y busca su educación integral a fin de lograr el cambio interior y erradicar los instintos hacia la agresividad. Busca la paz universal a partir de la transformación de las personas. La segunda, denominada "conflictual, parte de la paradoja de que la paz es tensión y conflicto. Para este enfoque, la agresividad es diferente de violencia. Concibe la paz no como una meta, sino como un proceso. La educación, desde este enfoque, busca el aprendizaje de la identificación de conflictos y de su resolución en forma no violenta (Asociación pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz, s/f: 29-34)

Al igual que en el caso de la educación para los derechos humanos, se distingue entre educación sobre la paz y educación para la paz, y en el mismo sentido: la primera es informativa, la segunda incluye la relación entre forma y contenido (Ibid: 33); una vivencia de los valores, una relación intima entre educación y vida (Reyes, 1991;8).

La educación para la paz implica introducir en la escuela, además de las visiones del pasado y del presente que ya maneja, la visión del futuro, pues implica crear las condiciones para que los proyectos individuales y colectivos de la humanidad se pueden materializar (Reyes, 1991: 7).

Conceptos sobre educación para la democracia

Janssens (1984: 115-118) plantea que la educación para la democracia "militante". Como el le llama. Como el le llama, y en el caso de la educación destinada a adultos, tiene cuatro componentes: (a) La formación, que se dirige tanto al individuo como al grupo y que abarca los aspectos cognitivo,, emocional, de capacitación y de participación. Parte de un estudio de la realidad, apunta a la creación de nuevos núcleos de poder autónomo y participativo, promueve numerosos niveles de participación y control. (b) La organización participativa, basada en la independencia (autonomía, autogestión, autofinanciamiento), y en la interdependencia, que supone el conocimiento, el respeto y el apoyo mutuos. (c) La solidaridad creciente con la comunidad en sus aspiraciones y luchas, con las personas y sus familias para que se hagan cada vez más dueños de si mismos, con otros grupos y acciones, con organizaciones más amplias, y (d) la autogestión permanente, que permite superar los caudillismos y que supone la formulación de programas colectivos y el contacto con sectores públicos y privados.

También de educación para los niños, se plantea tanto la posibilidad como la necesidad de que en la escuela se viva la convivencia democrática, así como su papel en el proceso por democratizar la sociedad /Ravela, 1988: 4). Se considera q2ue en la medida en que niños y jóvenes experimenten en profundidad vivencias, democráticas y de respeto a su propia dignidad, será posible consolidar el desarrollo social sobre bases sólidas. La trama de relaciones que se dan en la escuela, su currículo, su organización, constituyen la base para un posible despliegue de la convivencia democrática (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Fredrich Naumann Stiftung, 1990: 17).

Tres son los desafíos fundamentales que, según Revela (1998: 6-9), se le plantean el sistema educativo formal desde el imperativo de una educación para la democracia. El primero consiste en democratizar el acceso a la educación, con todo lo que ello implica en el sentido de adecuar la propuesta pedagógica y la cultura escolar a los sectores populares. El segundo dice relación con la formación de actitudes y valores democráticos, ya que el sistema educativo cumple un papel importante en la socialización del niño y del adolescente, y el conjunto de experiencias que estos viven en su paso por el sistema educativo sin duda contribuyen a la formación de sus actitudes y valores fundamentales. El tercero se refiere al funcionamiento de la gestión democrática de las instituciones educativas. Ello porque la institución educativa educa con todo lo que ella es.

La vinculación entre los aspectos anteriores

En ocasiones se han desarrollado en forma especifica los fundamentos y planteamientos pedagógicos para cada uno del los aspectos que hasta aquí hemos analizado relacionados con la formación valoral. Y si bien no puede negarse que cada uno de ellos tenga su propia especialidad, todos ellos guardan entre sí una relación tan estrecha que prácticamente puede decirse que cualquiera de ellos representa una puerta de entrada para todos los demás, y que cualquier puerta de entrada que se elija significa avanzar en una proporción muy alta en cualquiera de las demás. En las palabras de Sime (1994: 89): "Queremos paz con justicia}, justicia con desarrollo, desarrollo con democracia, democracia con libertad." A continuación fundamentamos esta afirmación.

a) Relación entre formación valoral y educación para la paz y los derechos humanos.

El planteamiento, generalizado en América Latina, es que la mejor vía para la formación valoral y ética es la de la educación para los derechos humanos. Ello se encuentra fundamentado de varias maneras. Todas ellas, sin embargo, sostienen que el análisis de los derechos conduce al análisis de los valores (Misgeld, s/f: 94). La educación para los derechos humanos es educación valoral.

Los derechos humanos son valores. Educar para que las personas los vivan, protejan, promuevan y defiendan, supone que deben ser internalizados, de modo que las personas se comprometan moralmente con ellos. La educación para los derechos humanos es, por tanto, una formación en el orden moral(Revista Latinoamericanas de Estudios Educativos, 1992:8-9). Se propone como una alternativa de educación moral de principios (Barba, 1994: 129-132) considera que los derechos humanos constituyen la expresión socio histórica de lo que llamamos valores. Los derechos humanos pueden comprenderse como creencias centrales, valores que se plantean como modos preferibles de conducta Los derechos humanos pueden comprenderse

como creencias centrales, valores que se plantean como modos preferibles de conducta.

En este sentido, la educación en derechos humanos es la organización de la acción formativa a fin de que los valores abstractos se conviertan en creencias centrales de cada uno de los miembros de la comunidad; que se conviertan en una estructura relacional fundamental. La educación en derechos humanos es el planteamiento de una necesaria perspectiva moral. Los derechos humanos, al provenir filosóficamente de una crítica humanista de diversos órdenes sociales históricos, destruyen las relaciones injustas no consecuentes con la dignidad humana y renuevan la búsqueda de la justicia y con ello de la moralidad de la acción. Los derechos humanos así adquieren el significado de re presentar un modo de existencia preferible a otro.

Zorrilla (1994: 95) afirma que es desde la perspectiva de la educación moral donde podemos ubicar, pedagógicamente hablando, de educación para la paz y los derechos humanos. Los derechos humanos son valores, si entendemos por tales estados finales deseables de existencia y también criterios de vida y para y para la vida. Bustamante y González (1994: 159-160) consideran que la educación en los derechos humanos afecta el área moral, de las personas, por lo que deben tenerse presentes todos los rasgos constitutivos de la formación de los juicios y comportamientos morales.

Educar para la paz también se considera una forma particular de educar en valores, pues supone educar para la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, al mismo tiempo que se cuestionan los valores que son antitéticos a la cultura de la paz: discriminación, intolerancia,,etnocentrismo, obediencia ciega, indiferencia, conformismo, etc.. (Jares, s/f 13).

Educar para la paz también se considera una forma particular de educar en valores, pues supone educar para la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, al mismo tiempo que se cuestionan los valores que son antitéticos a la cultura de la paz: discriminación, intolerancia, conformismo, etc, (Jares, s/f: 13).

b) Relación entre educación parra los derechos humanos y educación para la democracia.

Se sostiene, por ejemplo, que la educación en derechos humanos es necesariamente una educación democrática. se señala también que, además de ser democrática, es una educación en democracia, ya que la practica democrática constituye la base indispensable para llegar a la comprensión, respeto por el hombre y entendimiento entre los pueblos (Tirado K., 1994: 15, citando a APDH). En este mismo sentido, Misgeld (s/f28-30) sostiene que la educación en derechos humanos no puede tener éxito al menos que se relacione con una visión general acerca de la necesidad de una sociedad democrática, ya que solo una sociedad tal puede asegurar el respeto por la integridad física y personal de todos sus miembros. Considera Misgeld, por contraparte, que la democratización verdadera solo puede ser consecuencia de una fe común en las capacidades morales de todos, fe que esta a la base de la educación para los derechos humanos. Citando a Habermas, plantea que el verdadero desarrollo de la democracia se basa en el desarrollo de un entendimiento personal, cooperativo y compasivo entre los seres humanos. Esto constituye una premisa básica de la educación en derechos humanos. De la misma manera, la democracia exige comunicación, y comunicación libre ente iguales. Ellos implica, al igual que en el caso de la educación para los derechos humanos, emanciparse de la racionalidad instrumental (Ibid: 62-67). La democracia social necesita el reconocimiento de los valores humanos básicos (Ibid:.114).

Los derechos humanos, sostiene Revela (1988:6), constituyen un lugar en el encuentro plural de las corrientes democráticas. En ellos puede encontrarse una fuente de inspiración ética, necesariamente puede encontrarse una fuente de inspiración ética, necesariamente pluralista, para una educación en democracia y para la democracia, pluralista, para una educación en democracia y para la democracia.

c) Relación entre educación para la paz y educación para la democracia.

Sime (1994:94) sostiene que para formar una cultura democrática (objetivo de la educación para la democracia) es necesario promover una valoración positiva del conflicto, que se da porque existen diferencias, y hay que construir un clima que facilite una resolución democrática y no autoritaria de los conflictos. Los marcos valoricos que deben traducirse en criterios operativos en la resolución de conflictos provienen de los derechos humanos.

La democracia es un componente decisivo9 d la educación para la paz, porque deciden las guerras son minorías (Reyes, 1991:7).

d) Relación entre educación para los derechos humanos y educación para la paz.

La paz es uno de los derechos humanos fundamentales. Pero es a la vez una situación que resulta de actuar en la dirección de hacer vigentes los derechos humanos (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989: 11).

Vera (1984:151) plantea en Europa el movimiento pacifista esta directamente ligado a la preocupación por educar para que la forma de resolver los conflictos se haga sobre bases que no sean ni la violencia ni la guerra, y tal preocupación involucra las cuestiones que conciernen la defensa de los derechos humanos.

Luchar por la paz, indica Reyes (1991:6) es luchar por la vida, pero también por una mejor calidad de vida, lo que involucra la democracia, el derechos de los pueblos de participar en la toma de decisiones, el respeto a los derechos humanos, etc...

e) Relación entre comprensión, cooperación y paz.

La Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y a Educación Relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales, en su propio titulo, sugiere ya la estrecha relación entre todos estos aspectos de la formación valorar. Específicamente, sostiene que los términos "comprensión", " cooperación" y "paz" deben entenderse "como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos, así como en el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales " (UNESCO, 1974:247).

f) Relación entre los diversos aspectos de educación valoral.

En España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define las enseñanzas que deben estar presentes en todas las áreas de contenido dentro del currículo: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, educación vial. Estos aspectos, considerados "transversales" no se introducen como contenidos nuevos, sino que se analizan alrededor de un determinado eje educativo, tomando en cuenta que los temas se encuentran estrechamente compenetrados unos por otros. (Jares, s/f: 3-4).

Naciones Unidas parte de esta misma convicción de la indivisibilidad de estos temas y por tanto de su tratamiento en el aula o en las actividades educativas:"La paz, el desarme, el desarrollo y los derechos humanos son cuestione relacionadas. Un enfoque cabal de la enseñanza que fomente los derecho humanos es impartir una enseñanza que fomente la paz y el desarme, así como el desarrollo y la conciencia del medio ambiente."(Naciones Unidas, 1989:349

Síntesis

El desarrollo reciente de las preocupaciones por la formación valoral ha conducido a un fenómeno aparentemente paradójico.

Por un lado, y dadas las diversas corrientes detrás de las concepciones de la formación valoral, se corre el riesgo de llamar de la misma manera a fenómenos muy distintos. Esta preocupación por la polisemia de los términos utilizados en este campo se pone de manifiesta en la pasada Conferencia Mundial de Educación (UNESCO,1994) Ello, sin embargo no presenta, en el caso de América Latina, un problema muy grave por el hecho de que, si bien no se puede negar la existencia de corrientes divergentes en materia de formación valoral, y más específicamente en materia de educación para los derechos humanos, en términos generales aparece claramente predominando una de ellas, que corresponde al "paradigma holistico" de formación valoral.

Por otro lado, ocurre, como se deriva claramente de este capitulo, que estamos llamando de maneras diferentes, y construyendo aparatos conceptuales diferenciados, a fenómenos que en el fondo son la misma cosa. Formación valoral, educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación para la democracia y la comprensión internacional…..

Todos ellos tienen exactamente los mismos fundamentos. Por lo mismo, una porción mayoritaria de sus planteamientos pedagógicos y metodológicos es coincidente. Si bien no se puede negar que para cada una de estas diversas aproximaciones a la formación valoral existen contenidos de carácter informativo específicos, en todos los casos se señala con claridad que en ellos no estriba lo esencial.

Por tanto, no nos parece que debe preocuparse la opción por una de estas aproximaciones. Tampoco debe entenderse el fenómeno como uno de "competencia" de todas estas aproximaciones por un espacio en el currículo o en el tiempo escolar. No se trata, por lo que hemos señalado, de exigencias de carácter aditivo. más bien, parecería que cualquier vía de entrada a la formación valoral, por cualquiera de estas aproximaciones, conduce al logro de los objetivos fundamentales de todas ellas.

Si de oponerse se trata, en el caso de América Latina dada la historia y el vigor de los planteamientos propios de la educación para los derechos humanos, no dudaríamos en proponer que fuera esta aproximación la vía de entrada más indicada a un esfuerzo consistente de formación valoral.

LA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN VALORAL

Apuntes sobre la pedagogía de la formación valoral

La formación valoral, o bien la educación para los derechos humanos, o la educación para la paz, si se asumen seriamente, comprometen de manera profunda las formas de enseñanza, las relaciones interpersonales en la escuela, y la propia estructura y organización escolares. Ello es así porque ninguna de estas formas de abordar la formación valoral puede traducirse simplemente en un añadido al currículo. De estas formas de abordar la formación valoral puede traducirse simplemente en un añadido al currículo. De esta forma podrán lograrse quizás los objetivos cognoscitivos, pero no habrá formación valoral. Esta supone la posibilidad de vivir en la vida cotidiana de la escuela los valores en torno a los cuales se pretende formar. El principio fundamental detrás de todos los planteamientos pedagógicos que se recogen a continuación es que se requiere de metodología que sean congruentes y consecuentes con lo que se esta enseñando.

En ningún caso en el que se pretenda la formación valoral basta con razonar con los alumnos: los maestros tiente que vivir y permitir que los alumnos vivan dichos valores. Esto implica modificar la organización escolar y la practica dentro del aula, de manera que efectivamente pueda enfatizarse el dialogo y las relaciones interpersonales afectivas (Nodding, citada por Sockett, 1992: 555).

Detrás de los planeamientos pedagógicos de la formación valoral existe, en muchos casos, una critica profunda de la racionalidad instrumental en la educación. Así por ejemplo, se señala que la epistemología de la educación occidental separa la investigación de la practica, estudia los fenómenos en forma aislada en lugar de interconectada, en forma estática en lugar de en movimiento. En lugar de tener una percepción holistica de la vida, tenemos una percepción parcial (UNESCO Institute for Educación, 1991:3) es necesario construir una nueva pedagogía, entre cuyos elementos se encuentren los siguientes:

Una pedagogía de la ínter disciplina..Esta sola demanda pone en jaque a todo el sistema escolar, organizado por disciplinas.

- Una pedagogía pertinente. Lo homogeneizante ha dificultado visualizar la interrelación que debe existir entre los contenidos y el entorno. Ello requiere maestros creativos e innovadores, y solo será posible cuando lo local aparezca como un valor relevante. Los educandos y sus padres son un fundamental apoyo para el logro de la pertinencia.
- Una pedagogía para la acción. Incorporar en el proceso educativo mismo acciones muy concretas decididas al cambio conductual y al cambio social. predisponer para acciones transformadoras requiere integrar a los educandos en acciones colectivas innovadoras, lo que a su vez significa introducirse al mundo de las tensiones, de los conflictos, de los dilemas.
- Una pedagogía de resolución d conflictos. Ya que el conflicto es una dimensión tan importante de la realidad, es necesario enfrentarlo pedagógicamente y proponer vías de solución que obedecen a criterios valoricos humanos.
- Una pedagogía de la pregunta. Se trata de un cambio de época, de una etapa de incertidumbres, donde hay más preguntas que respuestas.
- Una pedagogía del cuerpo. Se ha olvidado el cuerpo, y la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto del cuerpo de los demás, y de este al respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como cuerpo colectivo.
- Una pedagogía de la responsabilidad. Del antropocentrismo al bioentrismo, lo que conduce al respeto por toda forma de vida y al rechazo del uso de la naturaleza y de los demás seres humanos con meros fines de lucro.
- Una pedagogía de la integración. Se requiere intencionadamente revertir las tendencias individualistas hacia conductas de cooperación y solidaridad. Ello requiere integrar teoría con práctica, lo concreto con lo abstracto, el pensar con el hacer y con el sentir (planteado también por Sime, 1994:95).
- Sime (1994:95) añade a esta lista una pedagogía del consenso, un consenso que no se construye para anular diferencias, sino para asimilar critica y democráticamente.

También detrás de estos planteamientos existe una crítica a las formas ordinarias de operar de la escuela tradicional. Así, por ejemplo, se dice que las escuelas juzgadas como mejores son las más silenciosas. Se trata de mantener a los alumnos, niños y jóvenes llenos de energía, creatividad y ganas de hacer cosas, dentro de los márgenes disciplinarios establecidos (Tirado K., 1994: 33-34).

Según Tiradl K. (1994: 52-54), a partir de la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg se desarrolla un modelo de siete tareas generales para poner en practica esta teoría. Las siete tareas son:(a) Comprender, la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva del desarrollo. Implica que el profesor debe conocer las características de desarrollo de sus alumnos; (b) entender los elementos que promueven el desarrollo moral; (c) desarrollar conciencia de temas morales, ayudando a los alumnos a explorar las dimensiones sociales de su interacción; (d) desarrollar estrategias de interrogación para facilitar el razonamiento frente a temas morales: (e) crear una atmósfera facilitadota, que permita la comunicación en confianza (f) anticipar las dificultades en la practica: la presión de los compañeros, la critica a los roles de la autoridad: (g) experimentar el conflicto personal.

Una revisión que hace Schmelkes (1994: 14-20) de las "pistas" que aparecen en la literatura para apara favorecer el desarrollo del juicio moral y la formación valoral permite rescatar, en primer lugar, que existen dos elementos que constituyen condiciones para formar en valores. Los dos son igualmente importantes. La primera condición es que el trabajo se comience con los docentes (Cf. Kohlberg, 1983: x; Zabierek, 1980: 83-91). Los maestros tienten que ser formados valoralmente antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión. Esta condición párese una obviedad, pero muchas veces olvida o se procede a ella por cauces inadecuados y por tanto inefectivos. No se trata de darles a los maestros un curso acerca de lo que deben hacer con los alumnos. Recordemos que nuestra generación, y la de los maestros, no fué formada así. Los docentes tienen que vivir personalmente el proceso; tienen que, por así decirlo, lograr su propio desarrollo del juicio moral y apropiarse del proceso, para poder trabajar desde esta perspectiva con sus alumnos.

La segunda condición es que la estructura escolar y la vida cotidiana de la escuela tienen que constituirse en fuente de formación valoral (Cf. Kohlberg, 1983: xiv, Reimer et al, 1980; 236-245; Mosher 1980: 12-19; Kohlberg, 1971:193). La escuela forma valoralmente, se lo proponga o no, sobre todo a través del currículo oculto. Los valores que se viven diariamente en la escuela, sobre todo aquellos que se manifiestan en las relaciones interpersonales, deben ser congruentes con los propósitos de formación valoral de los alumnos. Así, debe establecerse lo que Kohlberg llamo una "comunidad escolar justa" que permita vivir situaciones de decisión moral.

Esta segunda condición se convierte en una de las tres estrategias centrales para la formación del desarrollo del juicio moral, porque a la vez que es condición es fuente de aprendizaje.

La segunda estrategia central para el desarrollo del juicio moral se deriva de la relación entre el desarrollo cgnoscitivo y el desarrollo del juicio moral. Se refiere, precisamente, al favorecimiento explicito del desarrollo cognoscitivo, que es precondición para el desarrollo del juicio moral.

La tercera estrategia consiste en el desarrollo de un currículo moral, tanto en si mismo como, sobre todo, inmerso en el resto de las materias. Este currículo implica necesariamente el manejo de la discusión socrática.

Ahora bien, respecto a las pistas generales que pueden favorecer el desarrollo del juicio moral y la formación valoral, se señalan las siguientes:

- El establecimiento de un clima, tanto de aula como escolar, de dialogo, comunicación, confianza, respeto aceptación
- El ejercicio continuo del análisis critico.
- La multiplicación de oportunidades para asumir roles de otros.

Esto es central para transitar al nivel de la justicia reciproca, y ocurre alrededor de los 11 años.

- El desarrollo de un vigoroso pluralismo. Esto implica el conocimiento de otros niños diferentes. Supone la expansión de la perspectiva para incluir a los otros (Cf. Hope, 1992:195).
- La Asunción consciente de responsabilidades en actividades de solución de problemas, y la interacción que desafía formas primitivas de solución de problemas.
- La edad clave para el desarrollo del juicio moral es la adolescencia temprana (a partir de los 11 años) una vez que se ha consolidado el estadio de las operaciones concretas y se esta en la transición al estadio de las operaciones lógicas formales. Esto último, según Kohlberg, es precondición para el crecimiento a los estadios 3 y 4 de desarrollo del juicio moral.
- Las oportunidades de autodescubrimiento, problematización, de problemas, interacción con los pares y con niños mayores. El desequilibrio cognitivo o del juicio moral se logra interactuando con personas un nivel por encima de aquel en el que se encuentra el niño.
- La escritura es un mecanismo especialmente valioso para favorecer el desarrollo en general, y también el del juicio moral. La escritura es una oportunidad privilegiada para la reflexión. Lo que se plasma por escrito se piensa previamente. Además, la escritura es una forma d objetivar lo que se piensa, lo cual permite, más que la moralidad, su posterior análisis critico.
- La incorporación de los padres de familia, incluso de familias completas, en algunas de las tareas anteriores. La investigación indica que cuando esto se hace, los efectos son mucho, mayores, duraderos, y con efectos tanto en los padres como en los niños (Cf. Sperber y Moron, 1980: 65).

En la literatura se encuentra también un conjunto de sugerencias metodologiítas que permiten operacional izar tanto las grandes estrategias como algunas de las pistas que acabamos de mencionar. Entre estas cabe señalar las siguientes:

- La discusión de dilemas morales (Rest y Thoma, 1986: 79; Higgins, 1980:96). Esta es la estrategia metodologica más antigua en los programas que pretenden favorecer el desarrollo del juicio moral. En un principio, se trabajaba fundamentalmente con dilemas de carácter hipotético. más adelante se fueron incorporando dilemas que se presentan en la vida cotidiana, tanto del aula como de la escuela, de la comunidad y del propio currículo. Se procura avanzar de lo más cercano a lo más lejano. El manejo de dilemas morales supone (a) identificar situaciones morales, (b) reflexionar individualmente sobre las mismas, (c) escribir el contenido de dicha reflexión, (d) compartir estos contenidos con los compañeros (e) preguntar socraticamente (papel del maestro), (f) fomentar la discusión entre los alumnos, (g) decidir en forma individual, (h) compartir la decisión, e (i) derivar implicaciones para la acción

Dentro de este mismo rubro cabe la propuesta de provocar la controversia, y de introducir como temas de debate y discusión los aspectos controversiales tanto de los contenidos curriculares como de la realidad actual (Cf. Sockett, 1992: 557).

- Los métodos activos, que pretenden que la educación ayude a que los alumnos construyan su propio mundo. A la base del método activo esta el sujeto que construye su mundo. El verdadero desarrollo no se lograra si la enseñanza se limita a la organización que ya tiene el sujeto. Una verdadera ampliación del horizonte tiene que ubicarse en la frontera del horizonte, aprovechando la capacidad de asombro de los jóvenes y su profundo deseo por entender, tanto en el dominio de lo cognitivo como en el de lo afectivo y lo social. Los maestros deben estar atentos a los momentos en que los alumnos descubren que las cosas ya no se comprenden dentro de la estructura vigente.

Este es el momento para trascenderla. Pero es necesario forzar este proceso, porque existe una resistencia natural en el sujeto a conservar su esquema previo de organización

- Provocar el desequilibrio cognitivo a través del dialogo con individuos que se encuentran en un estadio (uno) superior. Este proceso en general es doloroso, pues implica la reorganización del sujeto.
- Asumir roles. De hecho, los dilemas morales justamente lo que hacen es presentar oportunidades de asumir roles. Pero esto

puede fortalecerse ampliamente, en forma tanto vicaria como vivencia el horizonte de los alumnos, hacia el "vigoroso pluralismo".

- La comunidad justa. Ya decíamos que el ambiente escolar consecuente con el principio general de justicia es indispensable si se pretende favorecer el desarrollo del juicio moral. Metodológicamente, esto implica el establecimi9ento de una comunidad democrática que, en forma ordinaria, discute las situaciones morales que en ella misma se presentan. En dicha comunidad democrática, cada alumno, tiene un voto, al igual que cada maestro, directivo y miembro del personal. Los alumnos dirigen las actividades de la comunidad democrática en forma rotativa
- El conocimiento por parte de los alumnos de las teorías que dan sustento al proceso de desarrollo del juicio moral parece facilitar el proceso. Esta estrategia por si sola, no conduce al desarrollo del juicio moral. Pero dadas las anteriores, contribuyen a fortalecerlas (Cf. Higgins, 1980:96)

Cabo Suero (21-24) operacionaliza su planteamiento respecto a la formación de la personalidad ética en sugerencias pedagógicas para las diferentes etapas de desarrollo. Así, durante el estadio premoral (hasta los 7 años) el centro educativo debe dar oportunidades de convivencia y participación en la vida social, debe exponer a los niños a una experiencia positiva de la autoridad. El maestro debe ayudar al niño a darse cuenta de algunas realidades que empieza a percibir como buenas: que no le quiten cosas, que haya igualdad en el reparto, que se cumpla lo prometido, etc...

Durante el estadio protomoral (hasta los 12 años), cobra especial importancia lo relacionado con la inserción del niño en el grupo. Es necesario apoyar su integración, pues requiere aceptación y pertenencia, y de alcanzarla o no puedan depender varias actitudes importantes para la vida moral. También la escuela debe apoyar su aprendizaje social e institucional de la equidad, de la igualdad, de la reciprocidad en las relaciones, de la democracia y del reconocimiento de la autoridad elegida. El grupo de pares es el lugar más adecuado para el desarrollo del sentido de justicia conmutativa durante estos años. El centro educativo debe añadir el descubrimiento de justicia distributiva. Igualmente, debe darse atención al fomento del sentido de la responsabilidad y a la autoestima.

Durante el estadio de constitución de la personalidad. y especialmente durante su primera etapa (12 a 16 años), el adolescente debe encontrar una convivencia en la que estén presentes valores y actitudes morales razonables y atractivos que pueda aprender por interacción social: tolerancia, respeto a los otros, escucha y valoración de sus opiniones, solidaridad con el grupo de iguales y con grupos de iguales menos favorecidos, respeto al derecho a pensar, a seguir la conciencia, a tomar decisiones. Personas representativas de estos valores y actitudes pueden llegar a ser nuevos modelos de identificación en esta etapa en la que rompe con los modelos precedentes. Deben existir oportunidades de encuentros, diálogos, foros sobre temas éticos relevantes para los jóvenes, en los que se pueda ejercer el razonamiento moral.

Durante la segunda etapa de este estadio (a partir de los 16 años), los adolescentes deben ir definiendo su propio conjunto de principios y valores éticos, junto con una autonomía en el pensar y el obrar moral. Debe comenzarse por asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje moral.

El manejo de la disciplina en el aula es un aspecto que incide de manera importante en la definición del clima de trabajo que puede ser o no propicio para la formación valoral, incluyendo desde luego la formación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Existe en torno a ello una confusión, pues se considera que la presencia de reglas explicitas constituye una forma de reprimir o encasillar, y por tanto se evitan. Sin embargo, investigaciones realizadas por Filp, Cardemil y Espíndola (1988) señalan claramente la importancia de la existencia de reglas explicitas y claras en el aula" si en el aula no existen reglas, o estas no están claramente explicitadas, la forma que los alumnos tienen de determinar los limites entre lo posible y o no posible es comprobándolo.....Esto lleva a una alta frecuencia de controles lo que trae como resultado un deterioro en la relación profesor-alumno y en clima general de la clase" Los autores de este estudio consideran que es necesario construir un contexto que permita funcionar en torno a al información, a la movilización de capacidades y a la resolución de conflictos. Implica generar y

establecer límites que definan el campo de las relaciones sociales que se establecerán en el aula. Los maestros deben reconocer su poder y el de sus alumnos, y deben invitar a estos a poner su poder en juego en la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen de los intercambios sociales en el aula. Los alumnos deben poder sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas. Se aboga a favor de construir un estilo de relación interactivo (contrario al paralelo) en el que el desarrollo de la clase se determina por las necesidades y contribuciones cognitivas y afectivas tanto de profesores como de alumnos. El maestro conduce, pero la clase se desarrolla en una secuencia de interacciones, en un intercambio que permite que los alumnos participen en la toma de decisiones. En este estilo, los mensajes son directos, claros y coherentes, y responden a reglas explicitas (que no por ello son permanentes o inflexibles).

En materia especifica de educación de adultos, aunque no exclusivamente para ellos, se sostiene que es necesario partir de los aprendizajes previos para ampliar, pero también para modificar, los comportamientos, sobre todo a través del descubrimientos de otra relación con los otros (Beis, 1991: 9

APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

A la base de la educación en derechos humanos se encuentra el respeto de la persona es reconocerlo con dignidad; reconocer que piensa, siente aprende y transforma, que tiene conocimientos y experiencias previas que pertenece a una determinada cultura. Ello educativamente se traduce en estimular se desarrollo físico,, mental, moral y psíquico; valorart sus capacidades y ayudarlo a descubrir sus limitaciones; favorecer su autoestima. Por otra parte, supone la existencia de un clima de confianza en el aula, la promoción de la libertad de pensamiento y expresión. En otras palabras, deben ponerse en práctica los valores fundamentales de la democracia (Magendzo, Abraham y Dueñas, 1993: 43-44).

Para Mosca y Pérez Aguirre (1985: 13-14), los derechos humanos no se aprenden de memoria, sino que se viven, se practican, o de lo contrario se mueren y desaparecen de la conciencia de la humanidad. En ese sentido, todos somos educadores en la medida en que practicamos los derechos humanos. Por eso, nadie educa a nadie sino que todos nos educamos en comunión. De hecho uno de los más grandes obstáculos para la educación en derechos humanos es el abismo entre discurso y la practica. Si un sistema escolar pretende educar para los derechos humanos debe siempre comenzar por practicarlos. No hay educación para los derechos humanos sin un compromiso personal profundo por hacerlos realidad. Comienza por descubrir que el educando mismo tiene derechos inalienables e in manipulables Establecer la relación entre teoría y practica implica la participación activa de los educandos en el centro de la acción educativa. Por contraparte niega la otra relación que los considera meros depósitos a llenar. La libertad solo se enseña con la libertad.

En el congreso Internacional sobre la Enseñanza de Derechos Humanos de Viena (UNESCO, 1978), se establecieron tres principios metodológicos muy claros: (1) que los programas debían diseñarse tomando en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos; (2) que como primer paso los derechos humanos se incorporen como tema dentro de los diversos cursos ya diseñados en los curricula actuales; (3) que lo que debe procurarse como propósito de la educación para los derechos humanos es que los alumnos se alejen de una preocupación de carácter más personal-subjetiva a una más objetiva, centrada en la humanidad. En todos los casos, debe favorecerse un enfoque activo.

La educación para los derechos humanos implica la aplicación de nuevas metodologías y formas diferentes de trabajo en clase. Es necesario propiciar la participación del educando, pero en el nivel decisorio, no meramente ejecutorio. El educando debe involucrarse en la toma de decisiones asumir sus consecuencias. Asimismo, el clima de clase debe favorecer la disensión y la discusión de alternativas sin temor de entrar en conflicto. Debe procurarse sistemáticamente el desarrollo del pensamiento del niño mediante la investigación, la reflexión y la critica en clase. El maestro debe conocer personalmente a los alumnos. Deben evitarse tanto el autoritarismo como la ausencia total de limites (Alba Olvera y Barba Casillas, 1989: 16).

Otros cambios tienen que ver con el concepto de aprendizaje. Se trata de un proceso de construcción del conocimiento. Implica una ruptura con el paradigma conductual que supone que el aprendizaje es una conducta medible y observable pues, con esta lógica, educar en derechos humanos seria adoctrinar. Los contenidos de derechos humanos no se transmiten, sino que precisan ser construidos por el educando a partir de experiencias vividas intelectual y socioafectivamente (Conde Flores, 1994: 29).

Las metodologías de la educación en derechos humanos deben ser Olguín (1987: 6-8), tener las siguientes características:

Deben ser metodologías que estimulen la participación. Existen tres de participación: la ejecutoria, la consultiva y la decisoria. Es esta última la que implica un mayor compromiso personal, y el nivel deseable de participación dentro del aula y en la escuela

- Deben ser metodologías que posibiliten la disensión. Se señala que la democracia esta mal interpretada cuando se piensa que solo el criterio de la mayoría es el correcto.
- Deben ser metodologías que abran ventanas al mundo.
- Deben ser metodologías que procuren sistemáticamente el desarrollo del pensamiento. La investigación, la reflexión, la critica, requieren de operaciones lógicas para poder concretarse. La metodología que se adopte debe tenerlas presentes.
- Deben ser metodologías que fortalezcan los nexos de los estudiantes con su grupo de pares, con la institución, con la comunidad, con el país y con el mundo. Los derechos humanos cobran sentido en la relación del sujeto con otros seres humanos, por lo cual la metodología debe permitir la identificación de relaciones sociales cada vez más amplias.
- Deben ser metodologías totalizadoras, que se apliquen a la totalidad del proceso educativo y de la institución educativa
- Deben ser metodologías globalizadoras, que atiendan simultáneamente lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual. .
- Por ultimo, debe ser una metodología realista: la enseñanza de los derechos humanos debe verificarse a partir de la realidad concreta en la que están inmersos los participantes.

La educación en derechos humanos debe ser una enseñanza centrada en actitudes, en conocimientos y en acciones concretas donde se pongan en práctica esos conocimientos. Un método para la educación en derechos humanos implica establecer un ambiente donde los participantes puedan integrar un su experiencia vital los valores, actitudes, comportamientos y conocimientos que les permitan analizar críticamente las amenazas que existen para el desarrollo de la vida, al mismo tiempo que exploren formas alternativas de convivencia dignificadora. Se trata de un método que implica ir a la realidad para analizarla, partir de la experiencia concreta de los alumnos. Los estudiantes deben sentir los principios de ahí la importancia de hacer que ellos desarrollen su propio sentido de la justicia, la libertad y la equidad. La metodología debe ser activo-participativa (Tirado K., 1994: 14, 22).

Es necesario definir una nueva disciplina, que no es la disciplina del silencio y del inmovilismo. Es una disciplina que implica tener respeto a los derechos y deberes de los estudiantes y facilitar el ejercicio del respeto a los derechos humanos. Respetar la igualdad de todos los niños, apoyar el desarrollo del niño en forma sana, libre y con dignidad; una disciplina que proteja al niño más que reprimirlo; una disciplina basada en el amor y la comprensión (Tirado K., 1994: 35)

La propuesta metodologica supone que las actividades sean estructuradas de tal forma que el alumno pueda enfrentar distintas decisiones. El objetivo de aprendizaje se propone como una situación problemática, de tal forma que el educando la sienta como un desafió. La situación se analiza tal y como se presenta en la vida cotidiana, a la luz de informaciones que permitan definir caminos para enfrentarla. Los postulados de los derechos humanos son informaciones importantes. Después se da la oportunidad para definir posibles acciones, de acuerdo al contexto y a las características personales. El educando toma la decisión de realizar las acciones propuestas, pudiendo asi cumplir con su compromiso. Por ultimo, es necesario poner en practica soluciones a la situación problemática, de manera que el educando

pueda evaluar en la practica el aprendizaje de esta actitud (Tirado K., 1994: 55-56).

Los alumnos deben contar con oportunidades para ensayar, explorar, descubrir, imaginar y problematizar situaciones de convivencia centradas en torno a los derechos humanos. Al mismo tiempo, deben estar permanente expuestos a instancias de dialogo, de libre expresión, de toma de decisiones, de participación responsable y de percepción de la diversidad para percibir la igualdad (Vallve, 1992: 15).

Los valores deben relacionarse con la vida cotidiana. Los derechos humanos deben analizarse en la medida en que su vigencia esta presente o ausente en la escuela y en la comunidad de referencia. De la misma manera, deben aprovecharse las situaciones problemáticas que se presenten en las que diferentes valores o derechos entran en contradicción. De esta forma, se están hablando de una metodología problematizadora. El diseño curricular esta basado en los problemas, que deben abordarse grupalmente (Mgendzo, Abraham y Dueñas, 62-63,,67; Alba Olvera y Barba Casillas, 1989:5)

Es necesario centrar la atención en las relaciones. Las más importantes son las que se dan entre el profesor y el alumno, pero también son importantes las relaciones entre el profesor y sus colegas, entre el profesor y la direccion y entre el profesor y los padres. Entre el profesor y el alumno, es necesario partir de la convicción que ahí se encuentran dos personas con igualdad de derechos y deberes, con la misma dignidad (Tirado K., 1994: 35-36).

Al educar en derechos humanos, es necesario precisar la intencionalidad valorica de lo que enseñan los maestros (Tirado K., 1994: 38).

Educar en derechos humanos implica que los alumnos abran los ojos al mundo que les rodea, es necesario abrir la mirada a la problemática del mundo exterior Tirado K., 1994: 38)

En la convivencia escolar nos encontramos con acontecimientos que, mediante un adecuado tratamiento pedagógico, puede servirnos para ayudar al alumno a comprender el valor del ser humano en todo tipo de circunstancias (Gil Cantero, 1994: 47) De esta forma, podemos educar en metodologías no formales al interior de la escuela, como lo sugiere la UNESCO (Gil Cantero, 1994: 47-48)

La pedagogía de los derechos humanos debe manejar adecuadamente,, y continuamente, la tensión. Las situaciones vinculadas a los derechos humanos se hacen conflictivas porque están en juego intereses destinos. Hay tensiones "entre libertad e igualdad, entre intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia entre la vida y el sufrimiento, entre la libertad expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible "(Magendzo, 1994: 167).

Apuntes sobre la pedagogía de la educación para la paz

Se trata, en este contexto, no solo de enseñar sobre la paz, sino para la paz. De esta manera, debe favorecerse un pedagogía que estimula e incorpora la acción, el dialogo, el compromiso}, la cooperación y la participación, porque, a la vez, es una forma de enseñar paz. Sin embargo, se dice, es muy difícil lograrlo en circunstancias en las que el docente tiene el poder sobre sus alumnos, donde los alumnos tienen que competir unos con otros. Es difícil enseñar sobre la igualdad entre los sexos cuando a los niños se les permite dominar a las niñas. Es difícil enseñar democracia en una escuela autoritaria (Brock-Unte, 1991:22)

Tiene tanta importancia lo que se enseña como como se enseña La educación para la paz rechaza la violencia verbal y simbólica. Por el contrario, se sugiere propiciar debates y exposiciones de varias posturas; la dramatización y el uso de juegos de simulación y de rol; el trabajo en grupo, etc. (Asociación pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz, s/f: 27).

Al igual que en el caso de la educación para los derechos humanos, la educación para la paz ve en el conflicto uno de sus objetivos principales. El conflicto se entiende como positivo y necesario. En la resolución del

conflicto esta el camino para contender. La educación ha de proporcionar las herramientas para que el educado pueda resolver adecuadamente los conflictos. Entre las herramientas para lograrlo esta el juego de roles, la metodología de resolución no violenta de conflictos, y el llamado enfoque socio afectivo. Los países pioneros en educación para la paz, se dice, comprobaron que el alumno es capaz de memorizar cualquier cosa y, sin embargo, carecer de una concepción global y solidaria del mundo. Hay que aprender a partir de una emoción empatica que contribuya a fomentar la aparición de conductas pro -sociales. El enfoque socio afectivo pretende combinar la trasmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, supone seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal. Este enfoque le da una importancia especial al juego como instrumento pedagógico participativo, horizontal y creativo. Se distingue juegos de afirmación, juegos de conocimiento, juegos de confianza (Asociación pro Derechos Humanos, Centro de Investigación para la Paz, s/f: 37-40, 50-57; Arzobispado de Santiago, 1993; 14-15; Garsa Hernández, 1994: passim).

Ahora bien, en la educación para la paz la afirmación de la persona, el auto aprecio y el aprecio hacia los demás constituyen pasos fundamentales para resolver conflictos. Esto implica, para el educador, creer en los niños y evitar las etiquetas; esperar más de los que tienen menos y ofrecerles más tiempo y atención; buscar que los alumnos desaventajados en un área o habilidad reciban atención y a la vez destaquen en las que son buenos(Ibid..63-66).

La educación para la paz debe también basarse en las oportunidades de comunicación y de toma de decisiones. Para resolver conflictos, la comunicación adecuada permite poner en común puntos de vista y acercarse a una toma de decisiones participativa y abierta. También es deseable que el niño adquiera la capacidad de tomar decisiones en grupo en un modo consensado, atendiendo a los intereses de las distintas partes implicadas. El maestro ha de compartir el poder y no convertirse en el juez ultimo de sus decisiones. Para ello, es necesario favorecer la escucha activa; aprender técnicas que permitan la participación de todos en los diálogos, sobre todo cuando el grupo es numeroso; aprender a mejorar la precisión en la comunicación verbal; conocer y estimular la utilización de los distintos canales de comunicación (Ibid: 67-69).

Ramírez (1991; 14-17) señala algunas de las actividades que debe incluir la educación para la paz. Entre ellas destacamos: (a) identificar y analizar los diferentes tipos de violencia que se ejercen sobre el niño y la niña, desde la física hasta la psicológica, pasando por violencias sutiles.. (b) Desarrollar un sentido crítico frente a los medios de comunicación. El desafió para el educador es transformar los medios en instrumentos de enriquecimiento individual y social. (c) Los niños deben aprender a analizar las leyes, a modificarlas e incluso a establecerlas cuando es necesario. Deben aprender que toda ley es susceptible de modificarse, que hay leyes justas e injustas. Educación no significa obediencia ni mucho menos sumisión. (d)Los niños deben aprender la cooperación y la solidaridad. Es al interior de un grupo que el niño aprende a afirmar su propia identidad, La cooperación supone un momento de encuentro y comunicación que permite aprender a compartir y a respetar los derechos de los demás. Ello puede lograrse a través del juego, de juegos cooperativos en los que no existe ni vencedor ni vencido.

Específicamente en lo relacionado con el desarrollo de un sentido critico frente a los medios de comunicación, Charles (1994:247-249) sostiene que es conveniente abordar tanto la educación para la producción como la educación para la recepción. La primera brinda a los educandos nuevos recursos expresivos que les permiten usar creatividad, imaginación, y desarrollar capacidades intelectuales. Sirven a la vez para generar nuevas relaciones de grupo y nuevas actitudes hacia el otro. La segunda toma como punto de partida la experiencia individual de los niños como receptores de mensajes y desarrolla las habilidades y los hábitos de reflexión, análisis y crítica. (Ver también Orozco, 1991).

Apuntes sobre la pedagogía de la educación para la democracia

La educación para la multiculturalidad se apunta como un elemento esencial para la formación de aprendizajes y competencias

para la vida democrática. Supone formar un alumno crítico, capaz de cuestionar la supremacía de la cultura dominante, reconocedora de las diversas culturas (<biblio>).

Ahora bien, ejercer la democracia es un aprendizaje complejo, es un ejercicio que debe vivirse cotidianamente, cunado escuchamos a los alumnos, valoramos sus opiniones y recatamos sus experiencias; cuando somos tolerantes ante las opiniones disidentes; cundo abrimos el dialogo; damos lugar a la participación: creamos espacios donde los alumnos se expresen, se organicen y desarrollen sus propias actividades (Magendzo, Abraham y Dueñas, 1993: 91-92).

Síntesis

Se confirma en este capitulo lo que apuntábamos en síntesis del capitulo anterior: el sustrato pedagógico de las diferentes aproximaciones a la formación valoral es claramente el mismo.

Aparece con claridad en este capitulo algo que también ya habíamos mencionado: la enorme complejidad implícita en la tarea de la formación valoral y su fuerte carga de exigencia tanto sobre la institución escuela como sobre el docente.

De la misma manera, lo que se recoge en este capitulo permite sacar a la luz la enorme distancia que media entre lo que debe ser la practica escolar y pedagógica para ofrecer un contexto que presenta las condiciones dentro de las cuales pueda darse la formación valoral, y la forma de operar de nuestras escuelas. Es evidente que hablar de formación valoral es vislumbrar un cambio fundamental en ambas condiciones; la práctica pedagógica y la organización escolar. Este cambio no puede ser inmediato. Debe ser gradual, y debe prepararse adecuadamente desde los procesos de formación de docentes y directivos. Por estas razones, la formación valoral no puede plantearse objetivos sino en el largo plazo.

CONSIDERACIONES Y EXPERIENCIAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN VALORAL

Había que comenzar este apartado señalando que existe un consenso muy claro en el sentido de que el currículo oculto es más efectivo en su capacidad de formar en valores que el currículo explicito. El currículo oculto se "esconde" en las estructuras institucionales y en las relaciones interpersonales cotidianas de la vida institucional. De ahí que ninguna reforma curricular que opere independiente de la reforma de la estructura de la escuela y de la modificación profunda de las relaciones interpersonales cotidianas podrá esperar grandes resultados. Es preciso atender, con especial atención e importancia, este currículo oculto. Para la educación en valores el currículo oculto tiene especial importancia, pues todos los valores actitudes, lenguajes ocultos, relaciones, manifestaciones ideológicas, que de alguna manera están en todo el proceso educativo, deben ser analizados conscientemente para que puedan formar parte del currículo académico y se pueda intencionar el proceso de formación (Conde Flores, 1994: 30). Es necesario crear un nuevo ethos escolar, congruente y consistente con los objetivos de la formación valora.(Sockett, 1992: 559-561; Fuentes, 1994: 6-7; Ramírez}, 1994:8). Es necesario construir en la escuela las maneras de ser y de hacer que formen en la práctica las costumbres de la democracia. Esto es lo que condujo a Kohlberg a formar su "Comunidad Justa" la escuela democrática.. Para Limpens, de Amnistía Internacional, por ejemplo, la educación en derechos humanos no es una materia, sino un estilo de educación. Se trata de que la educación se vea permeada por una cultura de los derechos humanos (Pérez y Mendoza, 1994: 20) Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos es el objetivo final: cambiar la escuela para convertirla en un espacio de educación democrática (Tirado K, 994:17). Para pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y de los propios maestros entre si. De hecho, este es el objetivo final: cambiar la escuela para convertirla en un espacio de educación democrática (Tirado K., 1994:17). Para

La educación moral en primaria y en secundaria

Maria Rosa Buxarrais

Miguel Martínez

Josep Maria Puig

Jaume Trilla

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN MORAL

Estrategias para el desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales

Se ha constatado que no existe un progreso en el juicio mora de las personas si previamente no experimentan un conflicto cognitivo que les induzca a pensar que sus razonamientos pueden ponerse en duda. Por ello, la discusión de dilemas morales pretende la creación de dicho conflicto en los alumnos, ayudándoles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. El conflicto cognitivo tiene lugar en situaciones de interacción entre iguales y entre adultos, y cuando se consideran los problemas morales desde puntos de vista distintos. A partir de aquí Kohlberg considera que es más probable que exista un cambio en el juicio moral cuando se establecen debates a partir de los dilemas morales. El hecho de interactuar con otros, confrontando opiniones y perspectivas distintas, permite replantearse las propias posiciones e iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre determinadas cuestiones morales.

La discusión de dilemas morales es una técnica de ecuación moral derivada de los trabajos de Kohlberg. Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir, por lo general, entre dos alternativas óptimas y equiparables.

Se parte de la constatación de que no hay progreso en el juicio moral de las personas si, previamente, no experimentan un conflicto cognitivo que rompa la seguridad de sus razonamientos. Por ello, la discusión de dilemas morales pretende crear conflicto en los alumnos y, junto con ello, ayudarles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. El conflicto cognitivo no solo se produce mediante la presentación de dilemas, sino que la interacción con los iguales y los adultos, así como la consideración de los problemas morales desde puntos de vista distintos, también son fuente de conflicto. Este sentido es en el que Kohlberg considera como más probable que el cambio moral ocurre cuando los debates -la discusión de dilemas morales- consiguen suscitar un conflicto cognitivo entre los participantes. El interactuar con otras personas y el confrontar opiniones, perspectivas, etc. permiten replantearse las propias posiciones e iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre cuestiones morales.

Así, mediante la discusión de dilemas morales, la persona desarrolla su capacidad de razonar, su juicio moral, sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. En este proceso, el individuo considera sus propios valores a propósito de temas moralmente relevantes, dilucidando entre lo que considera correcto o incorrecto.

La metodología educativa de Kohlberg para promover el desarrollo del juicio moral se basa en proponer a los alumnos dilemas morales que despierten su interés, preguntándoles directamente cual seria la mejor solución para el dilema, es decir, cada alumno/a debe pensar cual es la mejor decisión y fundamentarla en razonamientos moral y lógicamente validos.

Según el contenido o la situación analizada, los dilemas pueden ser hipotéticos o reales.

Orientaciones para la discusión del dilema

1. Presentar el dilema mediante la lectura - individual o colectiva. La presentación del dilema también puede realizarse mediante una representación, por medio de dibujos, etc... de la situación que se plantea.
2. Recapitulación. Comprobar la comprensión del dilema planteado (terminología, conflicto y alternativas) e insistir en que se ha de contestar a lo que debería hacer el protagonista y no lo que probablemente haría.

3. Reflexión individual: cada alumno/a reflexiona, individualmente, sobre el dilema y selecciona una alternativa. La decisión adoptada, así como sus razones, se expresan por escrito.
4. Discusión del dilema: se puede optar por realizar un comentario general toda la clase, exponiendo cada alumno/a sus respuestas y argumentos, o realizar un proceso de discusión en pequeños grupos, pasando, posteriormente, a la discusión generalizada con todo el grupo. En este último caso, el profesor/a orientara a los grupos para que centren la discusión -que no se alargara más de diez o quince minutos- en torno al conflicto que plantea el dilema. Antes de iniciar la discusión con toda la clase, un representante de cada grupo resumirá lo que han discutido, los argumentos expuestos en su grupo
5. Final de la actividad: para finalizar la actividad puede proponerse a los alumnos que reconsideren su postura inicial -valorando si han experimentado alguna modificación-, que encuentren argumentos para defender la postura contraria a la elegida, que resuman las posturas, las soluciones y los argumentos planteados, que expongan situaciones similares a la del dilema, etc...

Orientaciones generales para la aplicación y elaboración de dilemas morales.

- Aplicación: respecto a la discusión de dilemas morales deberemos atender a los siguientes aspectos:
  a) Creación de una atmósfera adecuada, es decir, de un entorno que estimule el desarrollo moral de los alumnos, para ello hay que atender a la disposición física que ha de favorecer la expresión y el intercambio de opiniones (es importante que se puedan ver entre ellos y que el educador/a se encuentre como uno más del grupo), así como a aquellas actitudes de respeto y dialogo que permiten una comunicación abierta.
  b) El educador/a debe considerar que durante la discusión de dilemas morales no obligara a nadie a expresar su opinión, ya que ello puede desmotivar el dialogo (en este sentido no debe olvidar que el dialogo interno también favorece el desarrollo moral) Tampoco debe dominar la discusión, sino que deberá favorecer la interacción entre los alumnos.
  c) Además de dialogar sobre la pregunta central del dilema, en torno a la decisión que debería tomar el protagonista, se pueden plantear otras cuestiones relacionadas con el conflicto, analizar las consecuencias de cada elección, realizar transferencias a la vida real, plantear dilemas alterativos, etc....

- Elaboración: al redactar dilemas morales, no debemos olvidar que estos han de plantear conflictos adecuados a la edad y la experiencia de los alumnos. Asi, los dilemas han de ser motivadores y controvertidos, en el sentido de que olvidar que la creación del conflicto cognitivo tiene como objetivo favorecer el desarrollo del juicio moral.

Ejemplo: dilema de Heinz

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de una forma de "radio" que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era muy caro de producir, pero el farmacéutico aumentaba dos veces más el coste de hacerlo. Pagaba doscientos dólares por el "radio" pero obligaba a pagar dos mil dólares por una pequeña dosis de medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, recurrió a todo el mundo para conseguir el dinero que le hacia falta, pero solo pudo recoger unos mil dólares, es decir, la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su mujer se moría, le pidió que le vendiese el medicamento más barato o le permitiese pagar más adelante. Pero el farmacéutico le dijo__No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de ello_. De esta forma Heinz se desespero y empezó a pensar en entrar en el almacén del farmacéutico y robar el medicamento para su mujer, ¡Debería Heinz robar el medicamento?

Pautas para la redacción de dilemas morales

1. Centrarlo en una situación, definir los protagonistas o el/la protagonista Raquel

es una chica de 13años. Su grupo esta preparando un viaje de cuatro días a una estación de esquí para gozar de la montaña y poder esquiar . Hay personas de su grupo que ya han ido más de una vez y dominan el esquí, pero también hay otras que nunca han ido. Todos estaban muy ilusionados. Todo el material lo guardaban en una habitación del centro cívico donde se reunían. Al final del día, solo Raquel y Emilio se quedaron en la habitación. Ya faltan pocos días y todos están ultimando los preparativos.

2. Plantear cuestiones morales, es decir, el conflicto moral propiamente dicho. Cuando Emilio fue a buscar el anorak nuevo que se había comprado, ya no lo encontró, Alguien se lo había llevado a la mañana siguiente, el grupo se reunió para aclarar la desaparición, Nadie había visto a nadie llevárselo. Solo Raquel había visto como Carmen había entrado.

3. Plantear alternativas: preguntar que debería hacer el protagonista y el porque. Suponía que Carmen se lo había llevado, pero no sabia si decirlo o callarse. ¿Que debería hacer Raquel? ¿Por que?

4. Formular otras preguntas relacionadas. En esta situación ¿que es lo más importante, decir la verdad o antes valorarlas consecuencias de decirla?

DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

(Educación primaria)

Los animales del territorio

Lee a continuación el problema que tiene Maria y piensa como se podría solucionar.

En la clase de Maria, los alumnos tienen diferentes cargos que se tunan semanalmente. Una semana les toca borrar la pizarra, o repartir la merienda, o regar las plantas, u otras cosas parecidas. Esta semana a Maria le tocaba dar de comer a los animales del terrario. El jueves, la maestra se da cuenta de que la mayoría de los animales están muertos y pregunta que es lo que ha pasado. Maria sabe que están muertos porque ella se ha olvidado de darles de comer. Cuando la maestra lo pregunta, no sabe si decirlo o no.

¿Qué crees tú que debería hacer Maria?

¿Por qué?

¿Que motivos puede tener para no decirlo?

¿Por que motivos lo debería decir?

Imagínate que Maria no lo dice. La maestra esta muy enfadada porque no sabe el motivo de la muerte de los animales y decide castigar a toda la clase si no se aclara lo que ha pasado. Maria no dice nada, pero Juan, que es muy amigo suyo, sabe la verdad. Sabe que la culpa es de Maria por no haber dado de comer a los animales.

¿Crees que Juan se lo debe decir a la maestra?

¿Por qué?

¿Debe permitir que castiguen a toda la clase?

¿Por qué?

Si no fueran tan amigos Juan y Maria, ¿qué debería hacer Juan?

¿Por qué?

Técnica: **Dilema moral**

Ámbito: **Escuela y trabajo**

Nivel: 8 **a 10 años**

Ciclo: Segundo **ciclo de Primaria**

Conviene que el maestro/a vaya introduciendo dilemas alternativos a fin de ayudar a los niños a analizar elproblema desde el punto de vista de las diferentes personas implicadas en la situación. Una manera de hacerlo es la siguiente: <Imagínate que eres la maestra y que sabes que la culpa la tiene Maria por no haber dado de comer a los animales. ¿Que le dirías? ¿La castigarías? ¿Por que?

DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

(Educación secundaria)

Los condicionamientos del emigrante

En esta actividad os planteamos el tema de la discriminación de las personas que provienen de culturas diferentes de la nuestra. Como bien sabéis, este es un tema polémico y actual que conviene pensar con detenimiento. Básicamente queremos que discutáis sobre los criterios que una persona debe tener en cuenta para contratar a aun emigrante, considerando que, seguramente, hay que tener en cuenta otras razones además de las culturales o étnicas. Antes de entrar en la discusión del dilema hay algunas ideas que conviene que consideréis a la hora de la discusión, así como un breve ejercicio de investigación para tomar conciencia de la situación de los emigrantes.

La diferencia étnica y cultural siempre ha sido un tema generador de conflictos. Habitualmente se tiende a proteger <a los nuestros> frente a los demás, perdiendo de vista que el criterio que, desde un punto de vista ético ha de servir para decidir quienes son <los nuestros> debería ser el de ser persona, con lo cual, cualquier ser humano, al margen de su condición, debería ser tenido como un igual. Vosotros sabéis que esto no es así (y para encontrar un buen ejemplo, por su crudeza y dramatismo, no hay más que mirar el conflicto de la ex Yugoslavia). Si habéis seguido un poco el asunto, habréis visto que ante la casi indiferencia del resto de europeos, los que antes eran vecinos han llegado a un grave enfrentamiento multiétnico.

Esto solo quiere ser un ejemplo, ya que la reflexión que os proponemos hacer girara en torno al tema de la relación entre la población autóctona y los emigrantes.

Esta relación suele ser un tema generador de problemas. Sea en la época que sea, extraños sentimientos de desconfiada hacia lo nuevo y desconocido brotan de manera espontánea. Y si además se esta pasando por una etapa de crisis económica como la actual, entonces ese sentimiento aun se hace más impulsivo e irracional.

Los intentos de algunos grupos políticos de explicar formulas que preservan la <pureza> de su pueblo no dejan de ser reacciones impulsivas hacia un fenómeno imparable, como es la tendencia a la convivencia multiétnica. Estamos o no de acuerdo con esta idea, solo hay que pensar en la superoblación del planeta para comprender que los grandes movimientos migratorios son inevitables. Solo es cuestión de tiempo.

Por otro lado, no debemos olvidar que las actuales migraciones desde países norteafricanos, suramericanos o asiáticos en busca de una vida mejor no distan tanto de las migraciones que desde Portugal o España se dirigieron hacia Francia, Suiza o Alemania durante los años cincuenta y sesenta o, si miramos un poco más atrás, de las migraciones que se produjeron dentro de España desde las zonas más deprimidas hacia las zonas más ricas, como Cataluña o el País Vasco. Lo único que ocurre es que la memoria histórica tiende a olvidar <lo que no conviene> y preferimos recordar el bienestar actual antes que recordar el bienestar actual antes que recordar la insolidaridad y el sufrimiento inicial.

De todas formas, esta tendencia auto protectora no deja de ser comprensible. El ser humano se ubica en lo que conoce y le hace sentirse seguro (un gusto, una música, una forma de vestir, un paisaje, una persona.....) pero esto no justifica el rechazo. Desde un punto de vista ético debemos plantearnos que supone para una persona sentirse marginada por ser <diferente> cuando llega, a un nuevo lugar, habiendo dejado su espacio

vital, su cultura, sus amigos y todo lo que le es propio. En ese sentimiento basaremos la actividad que nos ocupa.

En primer lugar, vamos a investigar la situación de la gente que nos rodea respecto al tema de los emigrantes, De manera individual, haced el siguiente trabajo.

1. Buscad entre vuestros conocidos (familiares, amigos....) cuarto personas que tuvieron que dejar el lugar donde vivían para buscar trabajo. Explica tu relación con estas personas (mi tío, mi abuelo, un vecino...)
   a) ¿Cuanto tiempo estuvieron fuera de su pueblo o ciudad? O si no han podido regresar, ¿Cuantos años hace que marcharon?
   b) ¿Cuanto tiempo estuvieron solo antes de poder llevar consigo a su familia, o de crear una?
   c) Que trabajo tuvieron que hacer? ¿Fueron trabajadores ilegales? ¿Pudieron escoger al principio? ¿Cuando tuvieron la posibilidad de cambiar de trabajo a otro mejor?
   d) ¿Tuvieron algún problema para adaptarse al lugar donde fueron? ¿Que les resulto más difícil?
   e) ¿Como fueron acogidos por los ciudadanos del lugar donde emigraron?
   f) ¿Cuantas veces se sintieron rechazados y lo hubieran dejado todo?
   g) ¿Que problemas tuvieron o tienen a la hora de volver a su pueblo o ciudad de origen (por ejemplo: dificultades para incorporarse al mercado laboral, problemas de adaptación de los hijos, sentirse desubicados por el hecho de haber estado muchos años fuera ...)?
   h) ¿Crees que fue una buena idea que emigraran? ¿Por que si o por que no?
   i) ¿Consideras justo que hicieran los trabajos más desagradables, que fueran rechazados por un sector de la población o que no tuvieran los mismos derechos?
   j) ¿Como crees que deberías actuar tu ante la presencia de emigrantes en tu ciudad o en tu pueblo? ¿Como crees que deben actuar ellos?
2. Haced una puesta en común todos los de la clase y preparad un informe que sirva de síntesis al trabajo de investigación que acabáis de hacer.

Después del trabajo anterior, estamos en situación de plantearos un dilema sobre un conflicto laboral. Como dijimos antes, cuando hay ocupación para todo el mundo, las actitudes racistas quedan más escondidas que en momentos de crisis y de mucha selección, en los que es fácil pensar que los de fuera <me quitaran el trabajo>

La forma de plantear el tema varia substancialmente si lo miramos desde un punto de vista ético, si consideramos las razones que empujan a una persona a emigrar y si tenemos en cuenta algún componente altruista en nuestra forma de pensar y de actuar. Para que lo penséis con más detenimiento, os proponemos el siguiente dilema.

Don Pablo es el propietario de una imprenta donde trabajan su hermano y dos personas más, además de él. Los dos trabajadores son Manuel y Yúriev. .

Manuel es un muchacho de 23 años que ha trabajado en ocupaciones diferentes. Hace tiempo se le presentó la posibilidad de trabajar con don Pablo, que es amigo de su padre. Manuel no conocía el trabajo en una imprenta, pero ha descubierto que le gusta mucho y ha hecho importantes progresos. Primero cogió el trabajo por hacer algo y por que necesitaba dinero___aunque vive con los padres y no tiene intención, por el momento, de independizarse ___ sin saber cuanto tiempo aguantaría en esa ocupación, pero ahora ha descubierto que le gusta y querría especializarse. Además, a la larga le permitiría ir a vivir solo.

Yúriev, de 29 años, es el segundo trabajador. Nació y vivió en Ucrania hasta que tuvo que salir del país porque no tenia recursos par mantener a su familia. En su pueblo trabajaba en una imprenta, pero la gran crisis del país hizo que esta cerrara. Se encontró en la situación de escoger entre un trabajo con poco futuro en una granja o emigrar. Decidió venir a nuestro país y tuvo suerte de encontrar trabajo en la imprenta de don

Pablo, porque sin trabajo no tenía permiso de residencia y no podía tener a su familia con él.

Don Pablo esta pasando un mal momento y se ve en la necesidad de despedir a un trabajador. Por amistad con el de Manuel y porque el muchacho es trabajador, duda que deba despedirlo, pues, además, nunca le ha gustado del todo la gente de fuera. Pero, por otra parte, también ve que Yúriev es un buen trabajador que ha tenido que emigrar y que, si se queda sin trabajo, deberá regresar con su familia a una situación muy incierta en su país

En estas circunstancias don Pablo no sabe qué hacer. ¿Qué harías tú?

1. ¿Qué razones tiene para despedir a Pablo?

2. ¿Qué razones tiene para despedir a Yúriev?

3. De todas las razones que has anotado, ¿Cuales son importantes y cuales son superfluas, dada la complejidad de la situación?

4. ¿Qué criterios debería establecer don Pablo para tomar esta difícil decisión?

5. Cuando a un trabajo se presentan dos personas, una del país y otra extranjera. ¿qué criterios crees que se deben establecer para hacer la contratación?

6. ¿Crees que despidiendo o no dando trabajo a personas extrajeras se consigue frenar la crisis de un país?

Técnica: **Dilema moral**

Ámbito: **La diferencia: valor y conflicto**

Nivel: **14 a15 años.**

Ciclo: **Segundo ciclo de Secundaria Obligatoria**

Esta actividad forma parte de la unidad <La diferencia: valor y conflicto> que estadedicada a estudiar los problemas de la discriminación racial. En este ejercicio pretendemos que los alumnos se planteen las condiciones de vida que obligan a la emigración y que desarrollen la capacidad de considerar otros puntos d vista diferentes del propio. El núcleo de la actividad es un dilema moral, pero antes conviene que realicen una pequeña investigación en su entorno para conocer más detalladamente el problema del emigrante.

Diagnostico de situaciones

El diagnostico de situaciones es una estrategia que objetivo el desarrollo de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática, así como las posibles consecuencias de cada una de ellas, a partir de un dialogo organizado.

El punto de partida del diagnostico de situaciones puede ser una situación real o ficticia, aportada por los componentes del grupo o por el profesor/a. Al igual que en los dilemas, se presenta una situación en la que el protagonista tiene un conflicto de valores, pero en este caso ya ha tomado una decisión sobre la situación problemática.

La diferencia fundamental con los dilemas es que el diagnostico guarda más relación con los contenidos de valor que se implican en la situación o que se presentan en el tema que se presentan en el tema que se esta tratando, que con la forma de juicio dada. Mientas los dilemas se orientan específicamente a discutir las razones de la determinada decisión, el diagnostico de situaciones busca principalmente analizar en si misma la decisión, considerar los valores puestos en juego, buscar otras alternativas posibles y valorar sus consecuencias.

Una vez que los alumnos conocen la situación, se trata de hacer un diagnostico que supone (IEPS, 1988):

a) Encontrar unos criterios para enjuiciar la situación.

b) Desglosar algunos de los niveles en los que se mueve la persona (familiar, ocio,

estudios, trabajo.....), pensando en situaciones parecidas a la planteada.

c) Preguntarse y llegar a emitir un juicio, es decir, hacer el diagnostico de la situación considerando los dos puntos anteriores (por ejemplo: ¿porque, según los criterios fijados y nuestras experiencias, podemos afirmar que el protagonista de la situación es o no justo?).

Con esta técnica se intenta ayudar a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que nos rodea, teniendo en cuenta diferentes elementos de análisis. Al mismo tiempo, se pretende que los alumnos se formen criterios personales y emitan juicios de valor estudiando los diferentes niveles en los que se mueve la persona y las diferentes perspectivas desde las que es posible enfocar un mismo acontecimiento.

Ejemplos

A) Marta, profesora de Sociales del primer ciclo de Secundaria en una escuela privada, llevo el otro día a case la grabación en video de un debate televisivo sobre la legalización del aborto. Estaban representadas todas las opiniones más extendidas en torno a esta cuestión. Tras pasar el video en clase, promovió una discusión sobre lo que en el se decía. Ella, simplemente, moderaba la discusión, pero nunca antevenía en el contenido. Al final, un alumno le pregunto cual era su opinión, con cual de los que salían estaba más de acuerdo. Marta respondió que no daría su opinión al respecto, ya que no quería influir en el criterio de los alumnos. Algunos chicos de la clase explicaron en sus casas la actividad que habían realizado en clase. A los padres de Carmen no les pareció nada bien que Marta pasara ese video en clase, ya que no creen que este de temas, que además no están en el programa, deben discutirse en la escuela. Así que fueron a quejarse al director. Este les dio la razón y aseguro que cosas como esta no volverían a suceder. El director llamo a Marta y le comento que no volviera a hacer este tipo de actividades y que, de todas las maneras, si en algún momento quería hacer algo que saliera del programa estricto de la asignatura, debía pedirle permiso.

Preguntas para orientar el diagnóstico

a) ¿Crees que Marta hizo bien pasando el video en clase?

b) ¿Crees que Marta debía dar su opinión?

c) ¿Tenían razones para quejarse los padres de Carmen?

d) ¿Actuó el director como correspondía?

e) ¿Lo valorarías diferente si la clase fuese de Primaria, de Universidad...?

B) Los padres de una niña que sufre una enfermedad mortal, leucemia crónica de médula espinal, querían salvarla de la muerte y estaban dispuestos a ofrecerse ellos mismos para el trasplante de medula que precisaba para poder seguir viviendo, pero el medico les dijo que eso era imposible y que solo el trasplante de medula de un hermano podía resolver el problema. Fue entonces cuando los padres tomaron la siguiente decisión: concebir otro hijo para poder salvar a su hija de la muerte segura.

Preguntas para orientar el diagnostico

a) ¿Te parece correcto tener un hijo para salvar la vida de otra persona?

b) ¿Piensa en los motivos a favor y en contra de esta decisión.

c) ¿Qué pensará el hijo que va a ser concebido para salvar la vida de un hermano/a?

d) Imagina casos en los que una acción como esta fuera reprochable, y otros en los que fuera discutible.

El diagnostico de situaciones se presenta como un método que permite hablar de conflictos reales, en los que ya se ha dado una respuesta, con el objetivo de establecer las causas, por que se ha producido una situación; establecer las consecuencias de la alternativa adoptada; buscar otras alternativas y establecer sus consecuencias; analizar los valores implicados en la situación y, globalmente, criticar constructivamente la realidad.

Las fases que se seguirían en la realización del diagnostico de situaciones son:

1) Identificación y clarificación. En primer lugar se presenta la situación conflictiva a los

alumnos y se les pide que, individualmente o en grupo, busquen criterios para juzgarla. Es necesario que los alumnos se identifiquen }y clarifiquen los valores implicados en la situación, y que busquen hechos y datos significativos en la relación con el problema, diferenciando entre hechos y valores.

2) Valoración. En esta segunda fase se han de valorar las consecuencias de las diferentes alternativas posibles, teniendo en cuenta los valores puestos en juego en cada una de ellas. Los alumnos deberán comprobar el grado de confianza que merece cada alternativa, destacando la relevancia de cada una de ellas respecto a la clarificación del problema.

3) Juicio. Para finalizar la actividad se ha de proceder a emitir un juicio _diagnostico_ sobre la situación tras haber discutido colectivamente las repercusiones de la decisión tras haber discutido colectivamente las repercusiones de la decisión adoptada por el protagonista o de las otras decisiones posibles. Se tiene que llegar a conseguir una postura consensuada entre todos los miembros del grupo.

El profesor/a favorecer en todo momento el desarrollo de la actividad creando la atmósfera adecuada y planteado problemas adecuados y de interés para los alumnos. Es importante que estructure y organice, con pautas muy concretas, el trabajo de los alumnos para que puedan realizar el diagnostico de la situación de forma adecuada. En este sentido, una vez presentado el problema, puede ofrecer toda la información que sea necesaria en torno a este, aclarando los valores que se ponen en juego. En las primeras edades se dirigirán mucho estas actividades, planteando situaciones muy sencillas y orientando su diagnostico con preguntas muy concretas que los niños contestaran, preferentemente de forma colectiva. Este planteamiento de preguntas en torno a la situación y al problema planteado resulta también muy orientador en otras edades para poder seguir las diferentes fases y llegar, al final, a realizar el diagnostico de la situación.

A continuación se indican algunos aspectos que el profesor/a deberá tener en cuenta para desarrollar, de forma adecuada, estas actividades de diagnostico de situaciones:

A) Presentación del problema. Previa a la presentación del problema el profesor/a explicara la dinámica de la actividad. Después presentara la situación. Al igual que en los dilemas, puede presentarse de forma oral, escrita, con dibujos, etc... Es importante que la narración de la situación deje muy clara la decisión que ha escogido el protagonista de la historia. El profesor/a insistirá en este aspecto, junto con la aclaración del problema planteado y de los valores implicados en el.

B) Organización de los alumnos para realizar la actividad. Aunque este tipo de actividades se puede realizar individualmente, resulta mucho más interesante y enriquecedora su realización en pequeños grupos, o, en todo caso, con el grupo clase (esta ultima manera es la más utilizada en las primeras edades, ya que los niños aun no tienen la capacidad para trabajar en grupo con un alto grado de autonomía y coordinación). Los grupos tienen que ser de cuatro a seis personas. Es importante establecer algunas pautas o normas de trabajo, como, por ejemplo, respetar el principio de colaboración, la necesidad de que todos participen, el dialogo como elemento necesario para llegar a un acuerdo, etc.. También se establecerán funciones entre los diferentes miembros del grupo (vocal responsable de explicar el trabajo realizado al resto de la clase; secretario responsable de anotar lo discutido en el grupo; etc..)

C) Clasificación y organización de las preguntas orientadoras para realizar el diagnostico. Una vez presentada la situación problemática, y antes de que los alumnos inicien el trabajo en grupos, es necesario orientar la reflexión, el trabajo de diagnostico, con una serie de preguntas que tienen por objetivo clarificar los pasos que seguir para hacer el diagnostico, facilitar la comprensión de los problemas planteados y de los valores implicados; ayudar a valorar las alternativas y pensar sus consecuencias y, en definitiva, motivar la discusión en grupo.

Oto bloque de preguntas, presentadas junto con la situación, tiene la finalidad de ayudar, de forma directa, a realizar el diagnostico. Estas preguntas tienten que estar formuladas de manera que sigan la estructura de las diferentes fases: identificación y clarificación, valoración y juicio.

D) Conclusión final. Para finalizar la actividad, final cada grupo debe explicar el trabajo que ha realizado, los aspectos discutidos y las conclusiones a las que ha llegado, es decir, el diagnostico que ha realizado y sus razones. A partir de aquí se puede intentar llegar a un acuerdo colectivo de todo el grupo clase, a una conclusión conjunta que incorpore las opiniones más destacables de la discusión final.

DIAGNOSTICO DE SITUACIÓN

(Educación primaria)

¿Protección o explotación?

Los seres humanos, durante años, han perseguido y capturado muchos animales para obtener beneficios económicos y esto ha llevado a poner en peligro de extinción algunas especies.

Últimamente, uno de los problemas más graves es el trafico clandestino de animales salvajes y exóticos (tigres, serpientes, aves.....), debido a que hay personas que los quieren tener en su casa como animales de compañía. También los zoológicos quieren tener animales extraños y únicos para que la gente los vaya a ver, y algunas veces puede ser que no utilicen medios legales para conseguirlos, como es el caso del ejemplo ficticio que presentamos a continuación.

En una pequeña ciudad, el propietario y director del zoológico, el señor Pérez, había tomado la decisión de cerrar el parque, ya que la gente no iba y no tenia el suficiente dinero para mantenerlo abierto.

Un día, al señor Pérez le hicieron una propuesta para obtener mucho dinero y poder mantener abierto el zoológico. Le dijeron que había personas que se dedicaban a traficar con animales salvajes que capturaban en otros países y que, de forma ilegal, los introducían en nuestro país para venderlos a personas que estaban dispuestas a pagar grandes cantidades de dinero por tener uno de estos animales en su casa. Después de comentarle este hacho, le propusieron participar en este negocio diciéndole que así podría obtener el dinero que necesitaba para mantener abierto el zoológico y, además, podrá tener animales extraños que llamasen la atención de las personas. Esta propuesta hizo pensar mucho al señor Pérez, pero finalmente decidió aceptarla.

1) Explique qué es el tráfico de animales y que piensa de este tipo de negocio.

2) Explica cual crees que es la finalidad de los zoológicos y comenta también si piensas esta bien que existan o no.

3) En los zoológicos podemos ver muchos animales diferentes y extraños, pero ¿por qué crees que la gente quiere tener animales salvajes o exóticos en sus casas? Explica como ves el que estos animales puedan vivir bien en una casa.

4) La captura y la caza indiscriminada de animales, estén en peligro de extinción. Para evitar su desaparición, y también para poder obtener beneficios económicos con ellos, se han construido granjas donde se crían en cautividad. ¿Consideras que estas granjas son la mejor solución para evitar su desaparición? ¿por qué?5) Aparte la cría en cautividad. (que otras cosas se podrían hacer para evitar la desaparición de algunos animales?

Técnica: **Diagnostico de situaciones**

Ámbito: **Ciencia, técnica y ecología**

Nivel: **10 a 12 años**

Ciclo: **Tercero de Primaria**

Los temas relacionados con la ecología, con la conservación y la mejora del medio ambiente pueden someterse a la reflexión ética. Así, en esta actividad se plantea el problema de la extinción de animales, sus cusas y consecuencias. La caza furtiva y el tráfico de especies animales, la explotación contra la protección (zoológicos, granjas.) son aspectos que merecen ser sometidos a la discusión moral por parte de los alumnos. Es necesario que el alumnado adquiera información sobre este tipo de problemas y los valore críticamente expresando sus propios juicios de valor.

El comentario del caso ficticio que se presenta, y la opinión en torno a las preguntas

que se formulan, puede hacerse de forma grupal con el objeto de facilitar la comprensión del tema y de favorecer la discusión moral.

A partir de esta actividad se pueden analizar las causas directas (caza furtiva y trafico de especies animales) de la extinción de animales.

A continuación presentamos dos ejemplos de cría en cautividad que pueden explicarse en relación con la pregunta que se realiza sobre este tema. También se puede pedir a los alumnos que busquen ejemplos similares para comentarlos en clase, establecer un listado de animales en peligro de extinción, etc...

A) <El avestruz ha fascinado desde antiguo. Hoy existen granjas que crían muchas de estas aves para explotar aquella fascinación. Plumas cuero y carne tienen gran demanda en el mercado internacional. En la actualidad puebla amplias regiones semidesérticas de África (...) se calcula que quedan en Sudáfrica unos 50 000 avestruces en libertad, pero la demanda, de plumas ha presto de moda su cría de muevo y existen varias granjas especializadas que reúnen a más de 150 000 ejemplares. Se prevé que este numero aumente considerablemente, pues a la demanda de plumas hay que unir el intensivo empleo del cuero de avestruz, y d su carne, convertida en uno de los bocados preferidos por los más exigentes gourmet> (Natura: <Entre la fascinación y las granjas intensivas >. nº 89, agosto 1990). .

B) <La exagerada explotación industrial de que ha sido objeto y la imparable contaminación de los ríos en los que se cría han hecho retroceder gravemente las poblaciones de esturiones. Por el momento, su cría en cautividad es lo mejor para garantizar la supervivencia de este curioso y arcaico pez óseo. Hablar de esturión es casi sinónimo de caviar. Al menos, los huevos de este animal son codiciados en todo el mundo por ser una delicia. (..) Presente desde siempre en los ríos y mares del hemisferio norte, hoy día el esturión es una especie amenazada y sus capturas en Europa no han parado de crecer en los últimos cincuenta años. Además del preciado caviar, en los países del Este y asiáticos su carne en salazón también se considera un manjar(...) el esturión ha sido catalogado como una especie protegida en muchos lugares en los que viven (...)> (Natura: <El pez de los huevos de oro> numero 90, septiembre 1990).

DIAGNOSTICO DE SITUACIÓN

(Educación Secundaria)

Alguien esta solo

Lee con mucha atención la situación que ahora te planteamos

En una clase de 1° de Secundaria hay muchos problemas con un chico en concreto. Todos los compañeros se quejan de su comportamiento y de su actitud: coge cosas de la gente de clase si pedirles permiso y, a veces, se pierden; en algunas ocasiones ha estropeado los deberes y la tarea de algunos compañeros si}n ningún motivo; a menudo se pelea

Este chico dice que nadie quiere ir con el; que no tiene amigos; que no ha cogido ni estropeado nada, sino que siempre le echan las culpas a el de todo lo negativo que pasa en clase; que simplemente se defiende cuando los otros se meten con el, etc.

Han hablado muchas veces durante la hora de tutoría para intentar encontrar una solución. Algunas veces este chico ha pedido perdón y otras ha sido todo el grupo quien le ha pedido perdón a él. Pero casi cada semana hay una nueva queja.

Ahora, intenta contestar a las siguientes preguntas:

Quien crees que tiene razón, ¿el chico o el resto de la clase? ¿Por qué?

Ponte en el lugar de este chico e imagina las razones que puede tener para actuar de esta mantera.

¿Crees que sus compañeros de clase le comprenden?¿Por que si o por qué no?

¿Conoces algún caso en que una persona o varias hayan sido apartadas por el resto del grupo? De ser así, explícalo y describe como se deberían sentir las dos partes implicadas.

Piensa en una posible solución a la situación que planteaba el texto inicial y explica que cosas concretas se podrían hacer para poner en práctica dicha solución.

Técnica: **Diagnostico de situación**

Ámbito: **Relación entre iguales**

Nivel: **12 a14 años.**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

El objetivo final del presente tema consiste en conocer y tomar conciencia y responsabilidad de lo que implica pertenecer a un grupo y de las normas que permiten regular la convivencia, conservando, no obstante, la propia autonomía. Resulta más motivador aplicar esta actividad en grupos de cuatro alumnos, aproximadamente para pasar,

Después, a exponer el trabajo de cada grupo al resto de la clase y comentarlo.

Se ha de poner especial atención a que los alumnos se ajusten estrictamente a la información que, a partir de ella, realicen inferencias___no suposiciones poco fundamentadas___ acerca de otros datos que no se recogen en la narración. Igualmente, es conveniente recomendar que eviten juzgar taxativamente, sino que, por apoyo para las dos posturas.

La actividad se puede completar realizando tres o cuatro role-playings que representen algún motivo concreto de conflicto____ello puede ser fijado por los propios alumnos_____ Durante la escenificación han de elaborar una solución al problema que sea aceptada por los diferentes personajes que intervengan. Posteriormente, se puede pasar a profundizar en los elementos que hayan surgido en las diversas representaciones, así como también a detallar algunas alternativas.

Estrategias de autoconocimiento y expresión

Clarificación de valores

La técnica de clarificación de valores engloba un conjunto de métodos de trabajo cuya finalidad es ayudar a los niños y los jóvenes a realizar un proceso de reflexión orientado a tomar conciencia se las propias valoraciones, opiniones y sentimientos.

El origen de esta técnica se sitúa en las aportaciones de L. Raths y sus colaboradores que, en 1966, publicaron la obra Valúes and Teaching. Estas aportaciones teóricas surgen en un contexto histórico caracterizado por la gran diversidad de valores, hecho que genera, en las jóvenes generaciones, conflictos y cierta confusión sobre lo que es correcto, justo o adecuado. Ante esta desorientación, la clarificación de valores se presenta como un medio que permite a la persona integrar el pensamiento, la afectividad y la acción.

Desde el ámbito de la educación moral, y de acuerdo con los modelos basados en la construcción racional y autónoma de valores, se incorpora esta técnica a ala finalidad de promover entre los alumnos los procesos de autoconocimiento y expresión de valores.

Como hemos indicado, la clarificación de valores contribuye a que los alumnos realicen un proceso de reflexión que les permitirá tomar conciencia y responsabilidad respecto a sus pensamientos, sus valores y sus emociones. Este proceso ayuda, por una parte, a adquirir más confianza y seguridad en sí mismo y, por otra, a enfrentarse constructivamente con las situaciones conflictivas, posibilitando una participación más consciente en una sociedad democrática

Así, mediante un método explicito y estructurado, se realiza un análisis introspectivo que permite reflexionar acerca de la personalidad, los comportamientos, las actitudes, los valores, etc. Este análisis, que ha de basarse en el uso de la razón y en el dialogo consigo mismo, es necesario para que los niños y los jóvenes vayan construyendo su personalidad moral. No se trata, por tanto, de una estrategia orientada hacia la imposición de valores, sino que, por el contrario, desde nuestra perspectiva, la clarificación de valores ha de ser el medio que permita a la persona, de forma racional y autónoma, descubrirse a si misma y, al mismo tiempo, iniciar procesos de cambio____personal y colectivos_____.En este sentido, el autoconocimento es un requisito para establecer pautas autorreguladoras y de autocontrol de la propia conducta, es decir, de la propia acción.

En síntesis: la acción pedagógica debe fomentar el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos y para ello no tiene que

olvidar el desarrollo de procedimientos que permitan un progresivo autoconocimiento, en el sentido de descubrirse a si mismo y, con ello, iniciar un proceso de construcción y valoración positiva del yo, integrando la experiencia biográfica y la proyección hacia el futuro. El fin último es facilitar tanto el proceso continuo de clarificación personal como el uso de estrategias para conseguirlo.

El proceso de valoración

La clarificación de valores requiere un proceso que permita a la persona analizar, de forma autónoma y racional, sus principios de valor. En este sentido, la reflexión -interna y externa- permite conocer y clarificar lo que cada uno valora y aprecia, así como las propias opiniones y sentimientos, ante los diferentes conflictos de valor que plantea la realidad.

En este proceso de reflexión y de valoración personal se han de seguir tres fases:

1° Selección. Proceso cognitivo que requiere libertad para decidir lo que cada uno valora y aprecia. Esta decisión se toma después de considerar las diferentes alternativas y analizar las consecuencias de cada una de ellas.

2° .Apreciación, donde interviene la afectividad en el sentido de que la persona ha de apreciar y disfrutar de su elección, estando disfrutar de su elección, estando dispuesta a defenderla públicamente

3°. Actuación, referida a la conducta, es decir, la persona ha de actuar de acuerdo con su elección, ya que lo que valoramos y apreciamos ha de constituirse en guía de nuestra vida.

Este proceso de valoración, que permite tomar conciencia de lo que valoramos y apreciamos, de lo que pensamos y sentimos respecto a temas conflictivos, puede realizarse por diversos métodos, si bien vamos a centrarnos en las frases inacabadas y en las preguntas clarificadoras. Este método, de carácter individual, consiste en presentar una serie de frases inacabadas, o de preguntas, que obligan al alumno/a a definirse, es decir, se le ofrece la oportunidad de pensar sobre sus creencias, sus opiniones, sus preferencias, sus valores, sus actitudes, etc, en relación con un tema de carácter ético.

Aspectos prácticos: frases inacabadas y preguntas clarificadoras

Como ya hemos indicado, si bien son varios los métodos que permiten a la persona realizar un proceso de valoración, vamos a centrarnos en las frases inacabadas y en las preguntas clarificadoras. Estos ejercicios se han de realizar a propósito de temas que puedan resultar controvertidos e interesantes para los alumnos, a la vez que han de ser moralmente relevantes. Es importante que, previamente a la realización de estos ejercicios, se haya abordado el tema desde otras perspectivas, sobre todo desde aquellas que aportan información y permiten su comprensión crítica.

Orientaciones generales para la elaboración y aplicación de ejercicios de frases inacabadas y preguntas clarificadoras

Para la realización de estos ejercicios, el educador/a en primer lugar, ha de determinar un tema que plantee conflictos de valor y que resulte de interés para los alumnos. Una vez determinado el tema, debe realizar un trabajo previo mediante el cual el alumno/a pueda adquirir información y comprender, críticamente, el conflicto que se le plantea, así como las diversas posiciones respecto a él. Por último, ha de motivar el proceso de valoración personal a partir de ejercicios de clarificación de valores. Para ello ha de establecer un psicológicamente seguro, es decir, ha de crear un ambiente de confianza y respeto, donde se acepte y se fomente la diversidad de opiniones y donde no se obligue a nadie a expresar lo que piensa o siente. También habrá de motivar a los alumnos para que sean sinceros en su proceso de valoración, en sus respuestas. Esta motivación puede lograrse atendiendo a dos aspectos: a)que los temas de reflexión se vinculen a los problemas que vivencian los alumnos o se refieran a aquellos otros temas por los que están altamente interesados; b) que los alumnos perciban los beneficios que comporta la realización de estos ejercicios. En ese sentido se les puede indicar que es un medio

que permite conocerse mejor y, a partir de aquí, establecer pautas de cambio que posibilitan mejorarnos a nosotros mismos y, con ello, mejorar las relaciones con los demás.

Por lo que se refiere a la elaboración de las actividades, únicamente indicar que cada ejercicio se realizara a propósito de un tema concreto (no es conveniente elaborar una actividad que aborde diversas temas, de forma simultanea, ya que ello puede crear cierta confusión y dificultar el proceso de valoración) Las frases inacabadas o las preguntas clarificadoras han de redactarse de tal forma que no induzcan a dar una respuesta de terminada; tampoco han de ser ambiguas, ya que con ello podemos provocar cierta desorientación. Las frases y las preguntas han de redactarse de forma concreta y sencilla, requiriendo, por parte del alumno/a, una respuesta breve y clara que ponga de manifiesto lo que valora y aprecia. Su extensión___ numero de frases y preguntas____no ha de ser excesiva. Alrededor de diez frases o preguntas por actividad ___dependiendo de la edad de los alumnos____, resulta adecuado y suficiente para reflexionar acerca de las diferentes dimensiones que puede presentar un tema determinado.

CLARIFICACIÓN DE VALORES

(Educación Primaria)

Lo que yo haría si....

Lee las siguientes frases y complétalas pensando lo que harías o pensarías si te encontrases ante un caso parecido.

1. ¿Que piensas cuando ves un grupo de personas que van en silla de ruedas?

2. ¿Estás de acuerdo con que los niños ciegos vayan a los mismos colegios que los niños que pueden ver?

3. ¿Que piensas de los colegios que son únicamente para niños sordos?

4. ¿Te parece bien que algunas personas que caminan con muletas sean profesores de escuela?

5. Si fueras presidente, ¿Que harías con la gente que no puede caminar?

6. Cuando juegas a relevos y tu equipo pierde porque hay un niño que es lento, ¿que harías?

7. ¿Que crees que pensarías si no pudieses caminar?

Técnica: **Clarificación de valores**

Ámbito: La **diferencia: valor y conflicto**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo de primaria**

El ejercicio de la hoja es individual y requiere un clima de silencio que favorezca la reflexión. Dado que está dirigido a niños pequeños (de ocho a diez años), conviene que se motive previamente. Para ello, el maestro/a puede plantear algún caso concreto que haga referencia al tema, o presentar el problema de la disminución física a nivel general. Puede preguntar a los alumnos si conocen alguna realidad al respecto y ayudarles a establecer diferencias y semejanzas entre estas personas y el resto. También es interesante preguntarles sobre el tipo de sentimientos que algunos comportamientos o actitudes pueden generar en las personas con discapacidad física. Si se considera oportuno, las frases pueden ser comentadas posteriormente en pequeños grupos o a nivel general. El maestro/a introducirá cuestiones que ayuden a los niños a percibir matices o aspectos previamente ignorados (por ejemplo: ¿como te sentirías tú si no pudieras ir al mismo colegio que tus hermanos y vecinos?).

CLARIFICACIÓN DE VALORES

(Ecuación Secundaria)

Acerca de mí

Ahora te presentaremos un conjunto de frases y de preguntas que debes contestar desde tu punto de vista, desde tu situación. Primero, reflexiónalas un poco y, después escribe lo que verdaderamente piensas.

Estás contento/a cuando

Te preocupas por cosas como

¿Qué es lo que te haría sentir muy feliz?

¿Y lo que te haría estar muy triste?

Te párese que sabes hacer bien

En cambio, lo que casi nunca te sale es

¿Pediste alguna vez ayuda a algún compañero/a? ¿para qué fue?

Tú podrías ayudar a un compañero/a en

¿Hay alguna cosa tuya que te gustaría cambiar o mejorar? En ese caso ¿cual?

Escribe qué acciones concretas podrías hacer para conseguir este cambio

Explica el significado de esta frase:<Todo ser humano es único e irrepetible>

¿Estas de acuerdo con ella? ¿por qué?

¿Crees que este ejercicio te ha ayudado a pensar un poco sobre ti? En caso afirmativo, ¿de qué forma?

¿Piensa que conocernos a nosotros mismos nos puede ayudar en la vida de cada día? ¿Por qué no?

Técnica: **Clarificación de valores**

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **12 a 14 años**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

Este ejercicio -de realización individual- se ha de aplicar en un momento de tranquilidad y silencio, y cuando los alumnos no estén muy cansados, dada la tipología de algunas de las preguntas.

Se ha de resaltar que las respuestas han de ser sinceras y redactadas después de haber reflexionado, sin caer, no obstante, en el extremo de estar pensando durante un tiempo excesivo.

Las cuatro últimas preguntas serán analizadas con todo el grupo, a fin de ayudar a la conceptualización del contenido y objetivo que nos ocupa -el autoconocimiento-. El resto del ejercicio no se comentará ni se expondrá a la clase, si el grupo mismo no lo pide.

Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras

Autorregulación y autocontrol de la conducta

Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica en el ámbito moral debe orientarse al desarrollo de competencias y conductas que supongan un alto nivel de autorregulación y autocontrol en el alumno/a. Esta dimensión hace necesaria la formación de los individuos para que estén capacitados para regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno donde viven, y, al mismo tiempo, estén preparados para presentar conductas singulares basadas en criterios personales y orientadas hacia ellos.

La autorregulación y el autocontrol permitirán al alumno/a conseguir los objetivos personales que facilitan una mayor perfección de la conducta emitida y pueden colaborar a conseguir un mejor auto concepto y un grado de autoestima superior.

Se entiende por autorregulación aquel proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para que el individuo sea capaz de presentar este comportamiento, es necesario que conozca las variables externas e internas que influyen en él, manipulándolas siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados.

Por otra parte, el autocontrol se define como el resultado comportamental consistente en no llevar a cabo una respuesta de alta probabilidad, es decir, supone un proceso de autorregulación en el que la respuesta no solamente está determinada por la persona, sino que, además, seria poco probable que se produjera sin el concurso de ésta.

Las estrategias de autorregulación de la conducta están dirigidas a : ayudar al alumno/a a comportarse en función de criterios propios consensuados o escogidos desde fuera, y a ayudar a equilibrar posibles discordancias o faltas de la propia conducta.

Estas estrategias pueden agruparse en dos bloques:

1) Actividades orientadas para trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación con presencia del profesor/a. Actividades que procuran desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas orientadas a

facilitar y optimar el autocontrol en los ámbitos escolar y social.

2) Actividades que suponen la practica de la autorregulación por parte del alumnado. Suponen un desplazamiento del protagonismo del profesor/a hacia el alumno/a, de tal manera que éste pueda adquirir competencias autorreguladoras no únicamente frente a los problemas de carácter académico o social.

En el primer bloque consideramos aquellos programas de acción pedagógica que permiten aprender técnicas de autoobservacion, autodeterminación de objetivos y autor refuerzo. Estas tres técnicas pueden ser consideradas como tres fases fundamentales dentro del desarrollo de las competencias autorreguladoras.

Autodeterminación de objetos: se pretende modificar la conducta del alumnado en función de objetivos o criterios preestablecidos. En los niveles evolutivos inferiores, los criterios se imponen desde fuera, por parte del profesor/a. En fases posteriores, los criterios son propuestos por el propio alumno/a, aunque siempre en función de su momento evolutivo para ser eficaz, la autodeterminación de objetivos debe ir acompañada de recompensas (dar refuerzos positivos o eliminar negativos).

Auto-observación: debe permitir al alumno/a analizar su comportamiento, sus causas y sus efectos. El objetivo es que tome conciencia de su conducta y sea capaz de analizarla como un espectador.

Se tratará de desarrollar habilidades que permitan al alumno/a seleccionar conductas específicas que observar, determinar la forma y el momento en que se dan, plantear estrategias que hagan posible mitificar conductas que no son adecuadas y evaluar el grado de optimación

La autoevalución se trabaja al practicar la autoobservación. El proceso central de la autoevalucación es la comparación entre los objetivos propuestos y los autoobservados en la propia conducta. La verbalización o la autoverbalización externa o interna son sistemas que colaboran en la conciencia del grado de adecuación de la conducta emitida y de la deseada.

Auto refuerzo: para iniciar una estrategia que lleve a un cambio de comportamiento, es necesario que el alumnado este motivado intrínsecamente. Las técnicas más útiles en este sentido son los contratos de contingencia y los autocontratos.

En el segundo bloque de estrategias tenemos un grupo de actividades agrupadas bajo los términos de ajuste de conductas, sentido de la responsabilidad, técnicas de autocontrol, autorregulacion del estrés y de la tensión, técnicas de autoverbalizacion y de verbalizacion.

Ejemplo: Ámbito temático: relación entre iguales.

1) Reconocer que se encuentra en una situación problemática

Previamente, mediante dilemas morales o ejercicios de comprensión critica se ha puesto de manifiesto la existencia de conflictos reales entre los niños en su realidad cotidiana, asumiendo que necesitan resolverlos dadas sus consecuencias negativas.

2) Darse cuenta de que están rodeados de variables que pueden originar conductas incontrolables.

En esta fase, se trata de que los alumnos descubran las causas, las variables que influyen en su conducta, que, a su vez, pueden ser el origen de discusiones y problemas con sus compañeros. Considerando la edad de los niños, el educador deberá ofrecer la ayuda posible para la identificación de las posibles causas de los conflictos.

3) Formular un plan para prevenir el mal comportamiento.

El plan establecido deberá modificar el entorno, reducido al máximo la influencia de las variables que producen la conducta indeseable. En esta tercera fase hablamos de autodeterminación de objetivos porque se

pretende modificar la conducta en función de criterios u objetivos establecidos. Estas tres primeras fases se concretan en la actividad que se presenta en las siguientes cuestiones:

- Piensa en alguna cosa que hagas y que molesta a tus amitos....
- ¿Por qué crees que te ocurre esto? ¿Por qué lo haces?....
- ¿Crees que podrías hacer algo para que esto no pasara? ¿Que?
- ¿Como te gustaría que estuvieran tus amigos, contentos o enfadados?¿Por qué?
- ¿Que cosas haces que les gusten a tus amigos?..

En esta actividad, el objetivo es que los alumnos reflexionen sobre su conducta y sobre las consecuencias de ella en relación con sus amigos.

4) Realización del plan y auto evaluación

En una ficha, anota las cosas que haces para que no se enfaden tus amigos y los resultados que obtienes, y haz un cuadro para cada día de la semana.

La conducta registrada en la ficha puede ser motivo de comentario por parte de toda la clase. El refuerzo afectivo y social de los compañeros y del maestro/a es muy importante en estas edades.

AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONTROL DE LA CONDUCTA

(Educación Primaria)

Organizo mi tiempo

La planificación y organización del tiempo de estudio es una tarea que tú mismo o tú misma has de hacer, ya que nadie mejor que tú sabe el tiempo que has de dedicar a hacer los deberes o a aprender algo. Para planificar tu horario de trabajo no olvides que, cuando estas más descansado o descansada, es mejor que te dediques a las cosas que te resultan más difíciles, dejando para otros momentos aquellas actividades que no requieran mucha concentración y son más fáciles. Piensa también que, si te acostumbras a trabajar cada día a la misma hora y a estudiar un poco, puede ser que todo te resulte más facial y agradable.

Para planificar tu tiempo de estudio no olvides las otras cosas que has de hacer o te gusta hacer durante el día. Así, es importante que en tu plan de trabajo distribuyas el tiempo según las diferentes actividades y tareas que haces a lo largo del día.

Antes de hacer tu plan de trabajo, responde a las siguientes preguntas:

1) Cuando llegas a casa, ¿que haces: ver la televisión, hacer los deberes u otras cosas?

2) Repasas, normalmente, los temas o las lecciones que se han explicado en clase durante el día?

3) ¿Preparas los exámenes con tiempo suficiente, o siempre vas corriendo y estudias el día antes?

4) ¿Dedicas cada día un tiempo fijo para estudiar y hacer los deberes?

5) ¿Te cuesta ponerte a estudiar?¿Por que?

6) ¿Haces otras actividades al salir del colegio? ¿Cuales son y cuanto tiempo las dedicas?

7) Piensa en el día de ayer y haz un cálculo del tiempo que dedicaste a las siguientes cosas (en total, el tiempo que ha de sumar las 24 horas que tiene un día):

Dormir

Comidas (desayuno, cena...)

Tiempo en el colegio

Estudiar y hacer los deberes

Leer

Otras actividades al salir del colegio (deporte, música...)

Ver la televisión

Jugar

8) Crees que el tiempo que dedicas a estudiar y a hacer los deberes es suficiente? ¿Por qué?

Ahora ya puedes elaborar un plan de trabajo semanal explicando el tiempo que dedicaras cada día a hacer las diferentes tareas. Piensa en como distribuirás tu tiempo. de forma que cada día dediques un rato a estudiar y a hacer los deberes. Al final de cada día, pinta de color rojo los horarios que hayas respetado. Cuando acabe la semana, haz una valoración y explica por qué no has cumplido algunos horarios.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Estudiar							
Hacer los deberes							
Leer							
Ver la televisión							
Jugar							
Otras actividades							

Técnica: **Autorregulación**

Ámbito: **Escuela y trabajo**

Nivel: **10 a 12 años**

Ciclo: **Tercero de Primaria**

La vida en el ámbito escolar, las relaciones que se establecen, así como la propia responsabilidad ante los procesos de aprendizaje, son aspectos que forman parte del quehacer diario de nuestros alumnos y que no están exentos de conflictividad. En este sentido, uno de los problemas con los que se encuentran los chicos es la falta de tiempo para hacer toda una serie de actividades a lo largo del día (ir al colegio, al salir hacer los deberes y otras actividades, como ingles, deporte, juegos...), creándose, en ocasiones, una sensación de angustia

y de preocupación al no disponer de las horas suficientes para poder hacer todo este cúmulo de actividades. Esta falta de tiempo muchas veces va acompañada de la poca o nula a los alumnos en un proceso de reflexión sobre la distribución de su tiempo, reflexión que ha de ir relacionada con un proceso de autorregulación para cumplir el alumno/a haya establecido.

La dinámica que se seguirá en la actividad puede ser la siguiente: primero, contestar a las preguntas relacionadas con la distribución del propio tiempo y comentarlas. Después, con la ayuda del profesor/a, realizar un plan de

trabajo semanal, especificando claramente, y de forma concreta, que tareas se quieren organizar en un horario.

Durante la semana, el alumno/a ha de indicar si realiza su objetivo o no. En otra sesión se comentara en que

medida ha cumplido con su plan de trabajo, las dificultades que ha encontrado, etc..

La finalidad de este tipo de actividades es que los alumnos establezcan pautad autorreguladoras en relación con el tiempo que dedican a estudiar, realizando un análisis de la distribución del tiempo para las tareas escolares y para los momentos de ocio o la realización de otras actividades.

AUTORREGULACIÓN Y AUTOCONTROL DE LA CONDUCTA

(Educación Secundaria)

¿Quiero modificar mis conductas?

En esta actividad os proponemos un cambio de actitud personal. Queremos que reflexionéis sobre la relación hombre/mujer y descubráis aquellas actitudes más marcadamente discriminatorias que resultaría interesante modificar. Para ello os mostramos un esquema de autocontrol y las instrucciones para utilizarlo.

La relación entre hombres y mujeres ha sido siempre un tema controvertido. Las actitudes masculinas respecto de la mujer han sido habitualmente un campo abonado para las injusticias. Si después de reflexionar con una cierta intensidad sobre este tema, llegáis a la conclusión de que no estaría mal variar alguna de vuestras conductas habituales, entonces nos podemos plantear este ejercicio de autorregulación.

Quizá hayáis descubierto conductas que representan una clara discriminación hacia el otro sexo (abiertamente machistas) o actitudes pasivas que contribuyen a diferenciar tareas y roles de manera no igualitaria (tienen alguna duda sobre la <bondad> de como se distribuyen las tareas en las empresas o como se utiliza la figura femenina en la publicidad, te planteas quien hace la compra en casa, quien se encarga de poner las lavadoras, quien se ocupa de la limpieza en general, quien arregla un enchufe...) También puede ser que hayáis detectado conductas personales auto discriminatorias que contribuyen a que los demás se aprovechen de la situación (es el caso de las mujeres que tienen muy asumidas unas tareas y un papel en casa o en el trabajo, de manera que ellas mismas se auto discriminan cuando, por ejemplo, no te dejan hacer una actividad tradicionalmente femenina o no quieren hacer alguna actividad tradicionalmente masculina).

En cualquier caso, se trata de actitudes muy interiorizadas que a menudo manifestamos de manera inconsciente y que, si queremos, podemos llegar a modificar.

Como dice J. Vicens Marques (dirigiéndose al sexo masculino).

<Cuando usted nació, era una persona, algo canija, pero persona. Sin embargo, todos gritaron que era un niño. Se empeñaron en hacer de usted un hombre, esto es, un jefe, un reprimido, un obseso del trabajo, un frustrado, un farolero, un tipo angustiado por demostrar o aparentar lo importante que es un sujeto enfrentado con el 51 % de la población, obligado a competir con el otro 49 % y mal comunicado con unos y otros.

Aún esta usted a tiempo de reconvertirse en persona, de sexo masculino, pero persona. La Androterapia es la ciencia aplicada que busca desasnar al varón contemporáneo, liberándole de sus obsesiones y puñetas y haciendo de el un ser más apto para el goce y un trato feliz igualitario con las mujeres.>

Joseph Vicens Marques. Curso elemental para varones sensibles y machistas recuperables. El Papagayo. Madrid, 1991.

En esta actividad queremos que identifiquéis una conducta que queréis cambiar y decidáis que conducta la puede sustituir. Para ello hay que seguir los siguientes pasos.

En primer lugar, debéis identificar la conducta que queréis cambiar. Recordad que a menudo, como ya hemos visto anteriormente, estas conductas son inconscientes, nos parecen <correctas> porque son habituales, hasta que las pensamos con mayor detenimiento y nos damos cuenta del error. La conducta que queremos modificar ha de ser muy concreta, fácilmente observable.

En segundo lugar, debéis decidir cual es la conducta que la ha de sustituir. También ha de ser observable y fácil de comprobar.

En tercer lugar, haréis el seguimiento de vuestro cambio y anotareis los resultados en el cuadro que os mostramos a continuación. Antes, os ponemos un ejemplo.

- Conducta que no me gusta: tengo una actitud muy pasiva ante las tareas básicas de la casa (limpiar, comprar, poner la mesa, hacer la comida...) y, como me resulta muy cómodo, dejo todas estas obligaciones para el resto de la familia.
- Conducta que me gustaría manifestar: quiero contribuir activamente en las tareas básicas de la casa.
- Propósito, fijación de un objetivo: me ocupare de poner la mesa y fregar los platos cada mediodía.

Esto no es más que un ejemplo. Cada uno de vosotros debe encontrar la conducta que crea más conveniente en el amplio abanico de posibilidades que se presentan cada día en el tema de la discriminación por razón de género (pensad que normalmente os movéis en distintos ambientes a la vez: la familia, las amistades, el trabajo, la escuela el tiempo libre...)

Lo más importante es que os propongáis objetivos fácilmente alcanzables, que se puedan cumplir con un esfuerzo relativo. Es mejor fijarse tres objetivos fáciles, pero progresivos, en tres periodos distintos, que uno más complejo de una sola vez, porque las posibilidades de fracaso son mayores en el segundo caso que en el primero.

El cuadro que debéis seguir es el siguiente:

Conducta que no me gusta:

Nueva conducta que manifestar:

Propósito, fijación de un objetivo:

Tiempo	Veces que realizo la conducta anterior	Veces que realizo la nueva conducta	Me he sentido satisfecho:		
			Nunca	A veces	Siempre
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

Este esquema debéis adaptarlo a la conducta que hayáis escogido y al tiempo que consideráis necesario para ver si hay cambios o hay que pensar otro propósito más sencillo. De todas las maneras, no olvidéis que siempre exigirá un esfuerzo por vuestra parte.

Técnica : **Autorregulación**

Ámbito: **Discriminación por razón de género**

Nivel: **15 a 16 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad forma parte de la unidad <Discriminación por razón de género> y tiene por objetivo

que los alumnos descubran en ellos, de forma voluntaria, aquellas actitudes que suponen una discriminación o una auto discriminación de caracteres sexista. Se adjunta un esquema de autocontrol donde hacer el seguimiento de las conductas seleccionadas y se explican detalladamente los pasos del proceso de auto regulación.

Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía

Role-playing

La técnica del role-playing ha sido usada en diversos ámbitos relacionados con la educación. Su origen reside en las dinámicas de grupo, especialmente en las técnicas de inoculación del estrés. También se ha utilizado para favorecer un ambiente de motivación e interés alrededor de un determinado tema, para estimular la participación en el grupo, para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales, e incluso desde la perspectiva clínica.

Dentro del ámbito educativo, y especialmente en el de la educación moral, el role-playing cumple un papel fundamental por su vinculación directa con las capacidades de empatia y perspectiva social.

Desde un punto de vista evolutivo, la aplicación de esta técnica está justificada por la superación progresiva del egocentrismo que facilita el entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses divergentes y destinos de los propios.

De este modo se inicia el proceso de construcción del conocimiento social.

Asimismo, con el role-playing se ofrece la posibilidad al alumno/a de formarse en valores tan necesarios hoy en día, como son la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Esta técnica consiste en la dramatización de una situación en la que se plantea un conflicto de valores interesante y relevante desde un punto de vista moral. En la representación de la situación debe existir la improvisación por parte de los distintos personajes y un énfasis en la expresión de las distintas posturas, haciendo uso del dialogo. Desde la diversidad de posturas, los implicados deberán intentar llegar a algún tipo de solución.

Según Kohlberg (1978), la toma de perspectiva o capacidad para asumir roles distintos del propio es una condicion necesaria del juicio y del comportamiento moral. El role-playing incide directamente sobre esta capacidad: por ello, su puesta en práctica e modo asiduo permitirá al alumnado sobre distintas capacidades:

- Comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio.
- Considerar y anticipar dichos puntos de vista en una situación concreta donde existe un conflicto.
- Relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal.

No debemos olvidar que esta técnica incide en las áreas perceptivas, cognitiva y perceptual. Se someten a consideración tres elementos necesarios para el juicio: la percepción directa del conflicto o situación, ¿cómo veo yo la situación? ¿como creo que los otros la ven? y ¿como la interpretan realmente? También se trabaja el pensamiento: ¿por que? y ¿sobre cuales argumentos? Por ultimo, es imprescindible reflexionar y vivir los factores vivénciales, emocionales o afectivos:¿qué es lo que siento o sentiría?, ¿y los demás? Por tanto, en el role-playing se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos que están presentes en la toma de decisiones y que serán, en otro momento posterior, objeto de análisis y reflexión.

Además, existen otras habilidades que se benefician de la puesta en práctica del role-playing, como, por ejemplo: la habilidad para resolver conflictos, la capacidad para asumir las consecuencias derivadas de una toma de decisión, el compromiso para llevarlas a cabo, etc.. Todas estas capacidades o habilidades tendrán su continuación, como ya veremos, en las actividades específicas de autorregulación y autocontrol.

El proceso clásico de la aplicación del roe-playing se desarrolla mediante cuatro fases o etapas. De todas las formas, creemos necesario indicar que esta técnica tiene un amplio rango de tipologías y variedades, como, por ejemplo, el role- model, del que hablaremos en otro apartado, y que no necesitan seguir los mismos pasos que vamos a detallar.

Primera fase: entrenamiento y motivación

Junto con la introducción y la presentación de la actividad se procura mostrar el interés del conflicto presentado, estimulando al alumno/a, motivandolo/a para que se implique y participe en la dramatización. Además se requiere para ello que el clima de confianza en el que los alumnos puedan expresarse libremente. En definitiva: se tratara de identificar una situación conflictiva trabajándola en un ambiente favorable.

Segunda fase: preparación de la dramatización

A partir de ahora se contextualizar la situación que va a ser representada. Por lo que deberemos explicitar claramente cual es el problema o conflicto, qué personajes intervienen, indicando su carácter y forma de percibir la situación, y que escena va a representarse. Esta información puede darse a todos los alumnos por escrito o solo a los que van a participar en la representación. Para asegurarse de que los alumnos han comprendido todos los aspectos, se puede pedir que algunos de ellos los expliquen de nuevo. De todas las formas, es aconsejable que se dé un amplio margen a la improvisación.

El siguiente paso consiste en pedir personas voluntarias para representar la situación. Se puede estimular su participación, pero es preferible no obligar a nadie a que intervenga. También deberemos ser sensibles para evitar que las personas voluntarias representen el papel que normalmente cumplen en su vida cotidiana, porque es mejor que desempeñen un rol precisamente contrario al suyo.

La duración de la representación no puede ser excesivamente larga; el profesor/a se permitirá contar el role-playing cuando considere que ya ha surgido un número suficiente de elementos para poder iniciar el comentario.

Seguidamente, el grupo de personas que realizara la aplicación de la actividad dispone de un tiempo necesario y breve, entre cinco y diez minutos como máximo, para interiorizar su personaje, asumir su punto de vista y preparar minimamente su actuación. Para llevar a cabo esa preparación es aconsejable que salga fuera del aula. Mientras tanto, el profesor explica al resto del grupo como deberán observar la representación para poder sacar de ella el mayor número posible de elementos validos y provechosos para comentar después de la actividad.

El papel del grupo de observadores es, por tanto, igualmente importante, porque de su realización dependerán el análisis y la reflexión posteriores al role-playing. Esto posibilita la toma de perspectiva y el conflicto cognitivo Inter. e intraindividual, o sea, el desarrollo moral. Por este motivo hay que especificar que no se trata de juzgar ni de valorar la cualidad de la representación de los personajes, sino de observar y enjuiciar aspectos como el realismo de la representación, los sentimientos que se han exteriorizado, los argumentos o razones aducidas, los intereses que se perseguían, las actitudes de dialogo, la búsqueda de acuerdo y colaboración, ideas sobre otras posibles soluciones al problema representado, etc.

Tercera fase; dramatización

Durante la representación, las personas voluntarias intentarán asumir y poner en práctica el rol que les ha sido asignado. Deberán procurar ajustar su actuación a los

criterios y puntos de vista de su personaje. Por ello, deberán esforzarse en sentir, razonar y comportarse como lo haría aquél. Asimismo, deberán adecuar la representación a la dinámica que se va generando.

La dramatización en el role-playing se fundamenta tanto en el proceso de dialogo como en la vivencia afectiva; por tanto, no es necesario que se dé en un escenario muy cuidado; a veces, unos pequeños indicios (un cartel, disposición de las sillas, algún objeto significativo) son suficientes para que el personaje entre en acción.

Mientras se lleva a cabo, la representación, el profesor/a y los demás alumno están en silencio, observando lo que esta sucediendo y que es significativo, según las pautas que tienen.

Cuarta fase: comentario

A partir de ahora se tratará de analizar la representación. Como un ejercicio de relax para las personas que han participado en el role-playing, ellos mismos pueden iniciar el comentario: como se han sentido en la representación, que valoración realizan, etc...A continuación, el resto del grupo expondrá su percepción, lo que considere más interesante o relevante, lo que les ha sorprendido por un motivo u otro, la solución que se ha dado, las alternativas, etc..

Una vez oídas las dos impresiones, se inicia un proceso de dialogo que debe tener como objetivo fundamental profundizar en la clarificación del conflicto, los sentimientos que suscita, en los argumentos de las perspectivas implicadas, en las consecuencias de las probables acciones y en la creación de una alternativa que supere las posturas opuestas.

A veces se considera oportuno volver a repetir el role-playing, por los mismos o distintos participantes, para probar la solución, ver las consecuencias o experimentar la respuesta que el grupo ha considerado más adecuada.

Papel del profesor

Tiene un papel fundamental en cuanto que modera, ordena y orienta las aportaciones de los alumnos.

Actividad para realizar por el alumno

La actividad de los alumnos se concentra básicamente en promover la empatia y perspectiva social, consideradas siempre en una triple dimensión: cognitiva, afectiva y conductual.

ROLE-PLAYING

(Educación Primaria)

¿Qué hacemos con los pobres?

En nuestras ciudades vemos con frecuencia muchos pobres que piden limosna a la gente que pasa por la calle. Todo el mundo se queja de que los pobres molestan y estropean la ciudad.

Durante este mes han sido tantas las quejas de los ciudadanos que el Ayuntamiento ha decidido enviar a la mayoría de los pobres de la ciudad a vivir en el barrio de <Los Jardines>. Cuando los vecinos del barrio de <Los Jardines> se enteraron de la noticia, se enfadaron muchísimo y dijeron que no querían <pobres> en su barrio. Para tratar el tema, el Ayuntamiento convocó una reunión para esta tarde. A la reunión asistieron:

- El presidente de la Asociación de Vecinos del barrio de <Los Jardines>.
- Un chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la puerta del mercado.
- Una señora mayor, también pobre.
- El representante del Ayuntamiento.

Repartidos los papeles y haced la representación de la reunión, Recordad que debéis buscar argumentos para convencer a los demás de vuestra opinión.

Presidente de Vecinos: ni tú ni tus vecinos queréis que los pobres vayan a vuestro barrio.

Chico joven: quieres demostrar a todos que tienes derecho a un lugar donde vivir.

Señor mayor: hace muchos años que vas por la calle pidiendo limosna y te da igual lo que se decida en la reunión.. Lo que te molesta mucho es que los vecinos del barrio de <Los Jardines> no quieren que viváis en su barrio

Representante del Ayuntamiento: has de convencer al presidente de Vecinos de que los pobres tienen que ir a vivir al barrio de <Los Jardines> y has de exigir a los pobres que respeten a los vecinos. Además, tú sabes que el Ayuntamiento es quien manda y, por tanto tú puedes decidir.

Técnica: **Role-playin**

Ámbito: **Los derechos humanos**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo de Primaria**

El maestro/a introducirá el tema mediante preguntas tales como:¿habéis visto alguna vez unpobre? ¿Que es lo que hacen? ¿Por que lo hacen? ¿Qué pensáis de ellos? ¿Os gustaría que fueranVecinos vuestros? ¿Por qué? Etc. Se trata básicamente de desarrollar la breve presentación que Aparece en la ficha y que culmina con la exposición del caso que se debe representar. Maestro/a señala cuál es la situación y los personajes que en ella intervienen, pide voluntarios que quieranrepresentar los papeles. A fin de facilitar la representación, se pueden comentar en grupo las razones que cada personaje tiene para pensar y actuar de aquella manera (por ejemplo:¿por qué creéis que el presidente de la Asociación de Vecinos opina de esta manera? y si en la reunión cambiase de opinión ¿qué dirían sus vecinos, etc...)

ROLE-PLAYING

(Educación secundaria)

Dibujar comics

Hay decisiones que pueden orientar de manera muy determinante nuestra propia vida y en esas decisiones es donde la libertad y la autonomía deben desempeñar un papel fundamental para que realmente podamos irnos construyendo según nuestras propias perspectivas. Una de esas decisiones se refiere al tema de la elección profesional. En este ámbito, sin embargo, no siempre resulta fácil elegir con libertad, pues hay condicionantes que debemos analizar y superar con el fin de irnos acercando a aquello que realmente deseamos ser. Éste sería el caso de Teresa. Ella querría escoger una profesión que no concuerda con lo que sus padres esperan de ella.

Tratad ahora de representar este caso, Recordad que lo importante es que cada uno sepa argumentar con las mejores razones posibles su postura y se coloque plenamente en el lugar del personaje que le ha tocado representar.

Teresa es una chica que ha terminado este año el bachillerato. En estos momentos esta muy contenta porque tendrá tiempo para dedicarse a lo que más le gusta: hacer cómics. Durante este año ya ha realizado algunos trabajos para una revista juvenil. Ella tiene claro que quiere dedicarse a este mundo y no desea continuar estudiando, sino dibujar y ganarse la vida haciendo cómics.

Los padres de Teresa, aunque aprecian las aptitudes de su hija por el dibujo, tienen pensado otro futuro para ella, Quieren que su hija curse estudios superiores, que estudie Bellas Artes, ya que está relacionado con su afición. Además, piensan que laboralmente tendría muchas más salidas si obtuviera una titilación y que, en definitiva, seria mejor para su hija.

Esta tarde han decidido hablar del tema; los padres están seguros de que sabrán convencer a su hija y Teresa tiene claro que convencerá a sus padres, Imaginad como será

la discusión que tendrán y representadla teniendo en cuenta los rasgos de los personajes.

En esta actividad, todos debéis tener un papel activo. Para realizarla debéis seguir los siguientes pasos:

- Se piden tres voluntarios para que preparen rápidamente la dramatización e interioricen sus papeles.

- Recordad que lo importante es que os coloquéis en el lugar del personaje que os ha tocado representar y argumentéis al máximo su postura.

- Mientras, el resto de la clase se divide en tres grupos de observadores. Cada grupo observara a un personaje y anotara cada una de las razones que da para defender su opinión a lo largo del dialogo.

- Después de la representación, cada grupo observador apuntara en la pizarra sus anotaciones y se realizara un comentario general.

- Finalmente, para terminar seria interesante que cada uno, individualmente, redactase tres argumentos a favor de Teresa y tres a favor de sus padres.

Teresa: eres una persona muy soñadora, creativa, abierta, con empuje. Estás muy segura de ti misma y de que eres una buena dibujante y, por tanto, de que te puedes ganar muy bien la vida con esto.

Padre; eres bastante comprensivo con tu hija y valoras lo que hace, pero te preocupa su futuro. Quieres lo mejor para tú hija y estás convencido de que sin una titilación no irá muy lejos.

Madre eres bastante autoritaria y conservadora. Lo que tu hija desea hacer no entra en tus esquemas.

Técnica: **Role-playing**

Ámbito: **Escuela y trabajo**

Nivel: **15 a 16 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad ha sido elaborada para trabajar el tema de la elección profesional y los condicionantes que en ella intervienen.

El profesor pedirá voluntarios para realizar la actividad. Mientras los personajes interiorizan sus papeles, el profesor/a explicara al resto de la clase la situación que se va a representar y distribuirá a los alumnos en tres grupos de observadores. Cada grupo deberá observar y anotar los diferentes argumentos de cada uno de los personajes.

Después de la dramatización se apuntará en la pizarra todas las anotaciones que han tomado los observadores y se irán discutiendo los argumentos que han formulado los diferentes personajes.

ROLE-MODEL

Más que como otra variedad de aplicación, podemos definir el role-model como una actividad diferente, que tiene su origen en el role-playing. El objetivo es fomentar el conocimiento ___nivel cognitivo ___y la empatia ___nivel afectivo___hacia personajes que han destacado positivamente por sus acciones o su línea de vida. De esta manera, se intenta estimular a los alumnos para que lo tengan como punto de referencia concreto en algunos aspectos de su vida cotidiana: nivel conductual.

Es conveniente apuntar que el personaje que se va a considerar puede ser propuesto por el educador/a o por el grupo clase. A este respecto, puede elaborarse un tipo de ejercicio en el que se pida a los alumnos que mencionen por escrito, y de forma individual, a aquellas personas que destacarían en diversos ámbitos, como, por ejemplo, el mundo de la ciencia, la cultura, la música, el deporte etc., y que preparen también una breve explicación de los motivos por los que consideran a estas personas digas de ser

imitadas Este ejercicio permite poner de relieve una parte de los valores que tiene el grupo, aunque puede estar sesgada por la influencia de los medios de comunicación y por contra modelos que, al menos en apariencia, estos fomentan.

La metodología de aplicación del role-model sigue las siguientes fases.

1° Elaborar una pequeña narración al rededor de la vida del personaje en cuestión o sobre algún hecho o hechos relevantes. Esto puede hacerlo el profesor/a o encargarlo al grupo de alumnos. A ser posible, es conveniente disponer también de una fotografía del personaje, que puede servir para realizar una primera aproximación y conocer las ideas previas del grupo sobre la persona que se presenta, por ejemplo, mediante preguntas: ¿la conocéis? ¿Como la habéis conocido?¿Qué otras cosas podrías decir de ella?

2° Lectura del texto que, como ya hemos indicado, puede tratarse de una pequeña biografía o de una simple introducción para enmarcar la actividad del personaje, seguida de la narración de algún hecho significativo. El grupo tiene que poner de relieve los rasgos que más le hayan sorprendido o los que considera más importantes. Este momento se convierte en el primer paso para el proceso de identificación..Se quiere que los alumnos expresen, con sus propias palabras, todos los motivos por los que esta persona ha destacado o destaca.

El role-model no ha de versar necesaria y obligatoriamente sobre un determinado personaje, sino que también se pueden plantear hechos o acciones donde esté implicada una colectividad.

3.° Crear un espacio para interrogación personal. Este paso es esencialmente libre, pero es aconsejable manifestarlo mediante su formulación, lo que conlleva, si el alumno/a lo considera necesario, diseñar alguna actividad de autorregulación que posibilite la coherencia y la continuidad entre el juicio o valoración y la acción o comportamiento. Igualmente, puede generarse otros ejercicios sobre la persona estudiada, proponer preguntas para comentar de forma genérica la temática desarrollada, o bien elaborar un dilema específico sobre el que profundizar, realizar actividades de transferencia, incidir en el significado de los conceptos debatidos mediante la construcción conceptual, etc.

El role-model puede resultar también un valioso recurso de análisis de la información de la comprensión crítica alrededor de problemas relevantes para la educación moral. Constituye entonces una nueva manera de centrar un tema, lo cual permite también desarrollar, de forma más directa que los procesos de comprensión critica, las capacidades empática y perspectiva social, así como la de hacer coherente el juicio y la acción, las dos dimensiones básicas de la personalidad moral.

ROLE-MODEL

(Educación Primaria)

MI ÍDOLO

Piensa en algunos personajes a los que te gustaría parecerte -políticos, artistas, personajes de ficción, deportista, de la televisión- y contesta a las siguientes preguntas en torno a cada uno de ellos.

POLÍTICO

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

ARTISTA

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿Qué cosas te identificas más con este personaje?

PERSONAJE DE FICCIÓN

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

DEPORTISTA

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas con este personaje?

PERSONAJE DE TELEVISIÓN

- Nombre:
- ¿Por qué quieres parecerte?
- ¿Qué cualidades tiene?
- ¿Qué aficiones compartes con este personaje?
- En general, ¿en qué cosas te identificas más con este personaje?

Técnica: **Role-model**

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **10 a 12 años**

Ciclo: **Tercero de Primaria**

Las actividades de educación moral han de abordar tanto aspectos de carácter meso ético y macro ético, como aquellos temas pertenecientes al ámbito de la micro ética, como, por ejemplo, los que hacen referencia a los procesos de autoconciencia de la propia personalidad. Los alumnos han de descubrir su yo, y tomar conciencia de que son personas con identidad propia, al mismo tiempo que desarrollan procesos de valoración óptima, tanto de las cualidades personales como de las cualidades de los demás. Con esta actividad se quiere favorecer estos procesos, desarrollando las capacidades de adopción de perspectivas sociales respecto a personajes de diferentes ámbitos(poéticos, artistas, deportistas,....) que pueden presentar rasgos conductuales y calidades que los alumnos perciben como positivos.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos, el profesor/a puede hacer un estudio de los personajes más elegidos y de las calidades y los valores que más se destacan. Este estudio puede orientar la realización de otras actividades, sobre todo de análisis de los valores que se ha observado que no tienen presentes los alumnos.

También se pueden analizar aquellos contravalores que pueden haberse puesto de manifiesto.

ROLE-MODEL

(Educación Secundaria)

Gandhi: más que un personaje

Posemos simbolizar la paz de muchas maneras: una paloma blanca, dos manos entrelazadas.... También son muchas las personas que han trabajado para que la paz pueda ser realidad. Una de estas personas fue Gandhi.

Lee esta breve nota que hemos extraído de su biografía:

<En la campaña que Gandhi organizó en marzo d e1930, para conseguir la anulación de un impuesto excesivo para un producto alimenticio de primera necesidad, la sal, más de sesenta mil personas fueron encarceladas..

Esta campaña, como todas las suyas, se fundamentaba en el "satyagraha" o "resistencia pacífica">

- Comentad este hecho. ¿Qué pensais acerca del número de manifestantes y de la respuesta que dio el gobierno -el encarcelamiento- a una postura pacifista?
- Buscad más información sobre la vida de Gandhi. Haced también una pequeña colección con fotografías suyas o alusivas a su labor.

- Reflexionad en torno a la tarea que desarrolló. ¿Qué consideráis lo más destacable?
- ¿Como definiríais la expresión <resistencia pacífica>? ¿Qué valoración hacéis de ella?
- ¿Qué otras personas, asociaciones, instituciones, etc., conocéis que se dediquen a trabajar para que la paz sea posible?
- Y nosotros, ¿qué podíamos hacer para la paz? Elaborad un listado con todas las ideas y propuestas, especificando -al lado- la forma de llevarlas a cabo.

Técnica: **Role-model**

Ámbito: **Civismo y convivencia**

Nivel: **12 a 14 años**

Ciclo: **Primero de Secundaria**

Esta propuesta pretende posibilitar una reflexión sobre la paz como valor universal y deseable. El contenido central es el significado del concepto paz no como opción a guerra, belicismo o violencia, sino como negación de cualquier tipo de agresividad arbitraria a nivel físico y, especialmente, verbal o psicológico. Por este motivo es por lo que enseguida se intenta transferir este significado a las relaciones interpersonales en la vida diaria.

En esta actividad se hace necesario reservar un tiempo previo para la búsqueda de información___en grupos de tres o cuatro alumnos, por ejemplo___sobre la vida de Gandhi .De ser posible, resultaría muy conveniente realizarlo en la década de los ochenta. Televisión española proyectó dicho filme, y se puede pedir___previo pago de una cantidad___una copia de la película, en caso de no encontrarla comercializada.

El aspecto más destacado de este ejercicio es la exposición y el comentario de los rasgos de la persona de Gandhi. y de sus acciones, que los alumnos consideren como más relevantes y significativas, Seria también muy conveniente que el profesor/a buscara información adicional sobre colectivos, asociaciones, etc.. que trabajan ___en una u otra vía ___por la paz, trayendo a clase folletos para que puedan ser leídos y comentados.

ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS Y LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE TEMAS MORALMENTE RELEVANTES

Comprensión crítica

La <comprensión crítica> se caracteriza por ser un tipo de intervención educativa cuyo objetivo es potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos, profesor/a y además implicados posibles en el problema que se discute. Este proceso se lleva a cabo en relación con temas personales o sociales atravesados por un conflicto de valores; es decir, que son vividos por alumnos y profesor/a como temas problemáticos. Se trata de discutir sobre aquello que preocupa a los alumnos, con la intención de entender críticamente las razones que tienten todos los implicados, y de comprenderse en la mejora de la realidad. La comprensión crítica pretende recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora. De este modo se intenta favorecer una educación moral arraigada en la vida cotidiana de los educandos.

Con ella se pretende analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas sociales controvertidos. Para ello, el educador/a organizara debates sobre temas conflictivos en los que se contrataran los distintos puntos de vista. Es un procedimiento que destaca el papel de la reflexión racional y que aborda el tema de los valores de forma explicita y sustancial.

A continuación presentamos los principales pasos que se han de tener en cuenta en el desarrollo de los trabajos escolares de comprensión crítica.

1° Presentar temas controvertidos: la educación moral supone considerar temas relevantes para las personas implicadas, temas socialmente significativos y problemáticos.

2° Comprensión previa del texto: ello supone, en un primer momento, entender el contenido

del texto, pasando posteriormente a una interpretación personal.

3° Comprensión científica de la realidad: en ciertos casos puede ser positivo estudiar el tema controvertido desde las aportaciones de aquellas disciplinas científicas que lo hayan estudiado.

4° Comprensión y crítica: ésta es la etapa más importante del proceso, dado que en ella es donde se confrontan las razones de todos los puntos de vista participantes en la controversia.

5° La última etapa del trabajo de la comprensión crítica consiste en comprometerse activamente en la transformación de la realidad que se ha considerado.

El punto de partida para trabajar la <comprensión critica> con los alumnos debe ser un texto que se les presenta para ser leído y discutido. Por <texto> nos referimos a cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable. Su presentación formal puede ser icónica: dibujo, fotografía, película, etc... auditiva: canción, reportaje radiofónico, música, etcétera; o grafica; cualquier modalidad de texto escrito, desde un articulo periodístico hasta una novela, pasando por los informales científicos, o los trabajos de los mismos alumnos. Se trata de utilizar textos suficientemente representativos que contengan las distintas voces u opiniones a propósito del problema controvertido.

Se comenzará la actividad invitando a los alumnos a leer en voz alta el texto. A continuación, el profesor/a propondrá que se relea individualmente, sugiriéndoles que subrayen o anoten los aspectos que les llamean la atención por cualquier motivo. Seguidamente, les preguntara qué aspectos les han parecido más destacables, anotando su aportación en la pizarra. Una vez anotadas todas las aportaciones que se han hecho, el profesor/a las leerá y pedirá a uno de sus alumnos que escoja el aspecto que considera más interesante. El profesor/a pedirá al alumno/a que lo propuso que relea el trozo del texto en que a parece y explique los motivos de su elección. Posteriormente, se iniciará un dialogo en el que intervendrán todos los alumnos que así lo deseen. A lo largo de la discusión, el profesor/a intervendrá para matizar o precisar distintos aspectos surgidos en el debate.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

(Educación Primaria)

La familia de Quico y las de sus amigos

Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde.

Me gusta porque así, cuando salgo de clase, puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa ya tiene la cena preparada; siempre llego <muerto de hambre> Los demás días, yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen cocinero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que seria mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos. Algunos miércoles, mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. La conozco desde hace tanto tiempo que ya es como de la familia. Los sábados por la mañana., mama y yo vamos a un <súper> muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la semana. Conozco el <súper> mejor que mi casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre. Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. La abuela cocina unas pastas buenísimas para que yo me las coma.

Quico

¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Quico?

¿Por qué?

Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mama compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y de dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa.

Por la noche, mientras cenamos, nos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro. A mi padre también lo veo a menudo

Estoy con él todos los fines de semana. Le gusta mucho la equitación los domingos vamos a montar a caballo. Me lo paso muy bien con mi padre. El día de mi aniversario nos juntamos todos. Mi papá viene a la fiesta y me trae un regalo. Mama y Miguel lo preparan todo para que mis amigos se lo pasen muy bien.

Sergio

¿Que es lo que más te gusta de la familia de Sergio?

¿Por qué?

Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuanta muy rápidamente. A mi hermana y a mi nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Nuria, mi hermana, tiene un año más que yo, muchas veces la gano. Cuando nos peleamos., se lo digo para que se enfade. Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mi no me gusta no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo. Si a veces tengo un problema, se lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y, cuando me ven triste o enfadad, intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y defiende.

Mapi

¿Que es lo que más te gusta de la familia de Mapi?

¿Por qué?

¿Crees que Quico, Sergio y Mapi están contentos con sus familias?

¿Por qué?

Hasta ahora hemos visto familias distintas: la de Quico, la de Sergio y la de Mapi, Seguro que tú conoces otras. Explícalas a continuación:

Técnica: **Comprensión crítica**

Ámbito: **Relación en el ámbito familiar**

Nivel: **8 a 10 años**

Ciclo: **Segundo de Primaria**

El dialogo en clase debería tener como objetivo encontrar las semejanzas (no las diferencias) entre los modelos de familia que se hayan comentado, ya sean a propósito del texto o de ejemplos introducidos por los alumnos. Para motivar la búsqueda de semejanzas se puede surgir, al final del dialogo, un concurso por grupos que consista en elaborar una lista de aspectos comunes o muy parecidos en todas las familias (cómo viven, cómo se relacionan, cómo se tratan entre ellos, qué cosas se hacen en la familia).

COMPRENSIÓN CRÍTICA

(Educación Secundaria)

Ante la crisis: comunicación para el consenso

En esta actividad vamos a hacer un pequeño estudio de carácter .filosófico donde analizaremos la idea de dialogo, comunicación, consenso y comunidad dialógica. La idea principal que va a orientar esa actividades es que en una época como la actual, donde existen muchas formas distintas de entender la realidad y la crisis se manifiesta en una gran parte de países del mundo, la única posibilidad de prosperar y solucionar los conflictos de manera pacifica es mediante la voluntad de ponerse de acuerdo utilizando el diálogo.

En épocas de crisis como la actual, el dialogo es el único instrumento que puede garantizar la posibilidad de acuerdos entre los seres humanos, sobre todo en un momento en que las grandes ideologías han perdió la <potencia> unificadora que tuvieron en otros tiempos o, al menos, han sido puestas en cuestión por amplios secretos de la población. Si estamos de acuerdo en la en que ya no hay un único patrón ideológico que nos indique como ha de ser la sociedad, cuál es el comportamiento más adecuado, qué acciones y pensamientos están bien y cuales no lo están, en definitiva, con qué criterios ha de regirse la humanidad (ya sea en pequeños grupos, en grandes grupos -ciudades o países, por ejemplo- o en la relación mundial), entonces no queda otra solución que ponernos de acuerdo para definir un abanico de ideas que nos sirvan para orientar la vida social.

El único procedimiento para llegar a establecer este patrón acordado por consenso es el dialogo, o sea, la utilización de la conversación para encontrar unos mínimos que incluyan a todos los seres humanos y que exijan responsabilidades por igual.

Para dar más fuerza a esta idea, os proponemos que trabajéis el siguiente texto:

<Una nueva era comienza, marcada por el sello de lo plural.(...) Y es que, si queremos tomar las cosas en serio, el pluralismo moral supondría en verdad la convivencia -no la mera coexistencia- de distintas concepciones acerca de lo que hace felices a los hombres y acerca de lo que deben hacer; distintas concepciones acerca de lo bueno (lo gratificante) y lo correcto. Pero eso exige un duro esfuerzo. Implica rebasar con creces el terreno de los actos concretos e intentar esbozar los contornos de lo que consideramos una actitud más humana que otras; es decir, una actitud más generadora de felicidad y justa. (..) La moral civil descansa en la convicción de que es verdad que los hombres son seres auto legisladores, que es verdad que por ello tienen dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de las normas morales solo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos. (..) Las virtudes que en esta empresa van a ayudarnos serán, sin duda, la tolerancia y la disponibilidad al dialogo. (..) El dialogo y el consenso, como procedimientos legitimadores de normas en la vida ciudadana, requieren como trasfondo una vida dialogal y consensual, que intente pertrechar a todos los posibles interlocutores de los medios materiales, culturales e informativos necesarios para dialogar en pie de igualdad y con ciertas garantías de competencia>

A. Cortina: Ética mínima. Adaptación

1. Exponed las ideas más importantes de este texto.

2. Comentad la siguiente frase:<La fuente de las normas morales solo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos >.

3. Explicad qué creéis que quiere decir <pertrechar a todos los posibles interlocutores de los medios materiales, culturales e informativos necesarios para dialogar en pie de igualdad y con ciertas garantías de competencia>

Hasta este momento hemos planteado que el dialogo es el único procedimiento que garantiza la elaboración de un código compartido y consensuado que define cómo han de ser las relaciones humanas. Al modelo de sociedad inspirada en el dialogo lo vamos a conocer como comunidad dialogica.

Acabaremos la actividad estudiando dos formas concretas de plantear esta idea. Los dos modelos que os presentamos son el de J. Rawls y el de J. Habermas.

El planteamiento de J. Rawls:

< Para que la autonomía de todos pueda ser respetada, los principios de la justicia resultaran de un proceso contractual, llevado a cabo en una situación ideal: la <posición original> Imaginemos, pues, una situación de juego: es una situación imparcial entre seres libres e iguales, que ignoran el lugar que ocuparan en la sociedad y también sus peculiaridades psíquicas y físicas, echo por el cual no podrán perseguir en la deliberación sus intereses concretos>.

A. Cortina: Ética mínima.

<Las situaciones ideales de habla tiene que cumplir, primero, dos condiciones triviales:

1) Todos los participantes potenciales en un discurso tienen que tener la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos, de suerte que en todo momento tengan la oportunidad de emplear actos de habla comunicativos, de suerte que en todo momento tengan la oportunidad de abrir un discurso como de perpetuarlo mediante intervenciones y replicas, preguntas y respuestas.

2) Todos los participantes en el discurso tienen que tener igual oportunidad de hacer interpretaciones, afirmaciones, recomendaciones, dar explicaciones y justificaciones, afirmaciones, recomendaciones, dar explicaciones y justificaciones y de problematizar, razonar o refutar las pretensiones de validez de ellas, de suerte que a la larga ningún prejuicio quede sustraído ala te matización y a la critica

No triviales son las dos condiciones siguientes(..)

4) Para el discurso solo se permiten hablantes que, como agentes, tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla regulativos, es decir, de mandar y de oponerse, de permitir y de prohibir, de hacer y retirar promesas, de dar razón y de exigirla.

J. Habermas: Teoría de la acción comunicativa.

1. Haced un pequeño resumen del planteamiento de Rawls.

2. ¿Qué quiere decir <la posición original >?

3. Haced un pequeño resumen del planteamiento de Habermas.

4. ¿Qué quiere decir <la situación ideal de habla>?

5. ¿Hay algún punto en común entre los dos planteamientos?

6. ¿Habéis encontrado alguna diferencia significativa? Si es así, citadla.

7. Haced un ensayo sobre cómo organizar la clase a partir de estos modelos. Debéis partir de la <situación ideal de habla> o de la <posición original>

8. ¿Que dificultades habéis encontrado?

9. ¿Hay algún aspecto de estos planteamientos con el que no estéis de acuerdo?

10. ¿Hasta qué punto estas ideas se pueden poner en practica? ¿Cuales serian los requisitos mínimos y donde creéis que se podrían aplicar?

11. Para acabar, haced un mural donde se muestren las conclusiones finales.

Técnica: **Comprensión crítica**

Ámbito: **Habilidades para el dialogo**

Nivel: **14 a15 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad forma parte de la unidad < habilidades para el dialogo> El objetivo del ejercicio es realizar un estudio critico sobre la propuesta de carácter ético que se formula en esta actividad. requiere que se trabaje con detenimiento, ya que el tipo de discurso puede dificultar la comprensión de las ideas fundamentales.

Construcción conceptual

Esa técnica en cierta medida complementaria de la comprensión crítica, tiene como finalidad llegar a una sólida comprensión de los conceptos morales que permita entender mejor los problemas y conflictos que plantea nuestra realidad. Constituye un elemento esencial del proceso de compresión crítica si bien su ámbito de influencia, por lo que respecta a los objetivos generales del desarrollo moral, es más reducido.

Para llegar a la comprensión de valores o conceptos genéricos que normalmente se utilizan en el razonamiento moral, para dar fundamento a la propia opinión o como criterios y pautas para el comportamiento, la construcción conceptual desarrolla una reflexión y un análisis que se realiza desde tres vertiente. Por otra parte, busca la objetividad de los valores o conceptos que se utilizan habitualmente en la reflexión y el comentario de problemas socio morales. Tampoco olvida el uso habitual de éstos, es decir, el significado coloquial que estos términos suelen llevar asociado. Al mismo tiempo, queda abierta a modificaciones críticas y creativas, a enfoques que superen definiciones tópicas o tradicionales y que amplíen el ámbito de consideración del concepto en cuestión.

El objetivo es huir tanto de definiciones rígidas, absolutistas o más o menos filosóficas, como de aquellas parciales, relativistas o más o menos anecdóticas, y sin que esto suponga asimilar las unas a las otras.

La comprensión de los conceptos implicados en el pensamiento y la conducta morales es una condición necesaria para estimular el desarrollo ético y moral de los alumnos. Además, asimilar el significado y la manera de utilizar las palabras es una forma de entender mejor los problemas y conflictos morales que plantea nuestra realidad. Por todo esto, parece más que justificable destinar un espacio para esta reflexión, más intelectual, abstracta y objetiva, que se da en la aplicación de actividades de construcción conceptual.

Esa clase de ejercicios no se deriva de ninguna teoría psicológica concreta sobre el desarrollo moral, y su origen se pierde dadas las vinculaciones que se pueden establecer entre la construcción conceptual y los ámbitos científicos que tienen que ver con el aprendizaje, la significatividad, las ideas previas y la génesis del conocimiento. De entre estos ámbitos genéricos podemos destacar tres en los que se ve reflejada la construcción conceptual.

La aplicación de ejercicios de construcción conceptual supone desarrollar un trabajo que se estructura en tres aspectos principales: comprensión objetiva o del término, comprensión de la realidad y construcción personal.

- Comprensión objetiva. Este aspecto hace referencia al significado, al contenido informativo de la palabra que se analiza. En términos más coloquiales, se trataría de explicarlo de forma objetiva y

estructurada, de manera similar a como se es capaz de explicar otros conceptos. En esta descripción entrarían también las referencias populares e idiomáticas -expresiones hechas, usos coloquiales del termino-, así como también las afectivas: acuerdo, grato o no.

- Comprensión de la realidad. Pero no basta con construir un significado que, en cierta medida, podemos clasificar como enciclopedista. Esta segunda dimensión pone de relieve la necesidad de dotar a este significado de un matiz activo. La comprensión de la realidad implica proyectar esta información sobre el entorno, identificando situaciones reales de la vida cotidiana con el concepto- sólo haciendo de esta manera, se estará realizando verdadero aprendizaje significativo-.

Posteriormente, se trata de establecer las relaciones entre lo observado y lo teórico, y después, como núcleo esencial del pensamiento sociomoral, se trataría, de plantearse y resolver interrogantes. Esta actividad de interrogación es la que nos lleva al tercer aspecto.

- Construcción personal. Constituye el punto más elevado de significatividad que se puede alcanzar mediante la aplicación de cualquier estrategia de educación moral. La compresión critica de la realidad, realizada en los dos aspectos anteriores, supone que la persona se clarifique y adopte una postura ante ésta, que exponga aquello con lo que no está de acuerdo o, al contrario, considere necesario fomentar, y especialmente, que organice su forma de vida de acuerdo con la posición a la que ha llegado.

Lógicamente, estos tres aspectos que se acaban de señalar no pueden tener el mismo tratamiento ni desde la aplicación de la técnica, ni dentro de los límites de la comunidad educativa. Es más fácil conseguir el primer nivel que los otros, y la construcción conceptual, en cierta medida., nos garantiza esta explicación objetiva del término que se analiza. La misma comprensión de la realidad puede ser trabajada también de forma bastante completa realizando actividades adicionales, como el comentario de texto. Pero, en cambio siempre quedará abierta a la decisión personal la actividad de transferencia de esta forma de proceder en cualquier hecho de la vida diaria.

De cualquier manera, es especialmente la construcción personal, tal y como aquí se plantea, la que lleva asociadas más dificultades para su consecución. Es evidente que este aspecto no se puede enfocar, de manera totalmente garantizada, desde la técnica de la construcción conceptual ni, tal vez, desde otras estrategias de educación moral. Pero, sin embargo el trabajo combinado de éstas con el análisis de la vida en el aula, en el centro y en el propio entorno, sí puede ofrecer muchas valiosas formas de aproximación a esta dimensión de la personalidad moral, que nos permitirían ir perfilando el difícil vínculo entre pensamientos y acción.

Las fases que deben considerarse a la hora de realizar este tipo de ejercicios son básicamente, dos:

1) Presentación y explicación: el objetivo es aproximar el significado del concepto a los alumnos. Puede tratarse de un valor (cfr. <respeto>), de un antivalor (por ejemplo: <discriminación>), o de cualquier termino que tenga relevancia dentro del ámbito sociomoral (cfr. <amistad>) Para alcanzar el objetivo anteriormente citado, el profesor/a hace una breve y clara introducción de la palabra por analizar, poniendo ejemplo del uso correcto del termino, y después lo define como haría un diccionario, Luego, se deja un mínimo espacio de tiempo para que el grupo se familiarice con esta, pidiendo, por ejemplo, que piense situaciones en las que este concepto esta presente, o tendría que estar, que construya frases relacionadas con aquel, etc. El concepto en cuestión se puede seleccionar como propuesta del grupo de alumnos, a partir de una lluvia de ideas, motivada por algún centro de interés o una situación vivida, o bien según el criterio del profesor/a.

2) Modelaje: será la construcción definitiva del significado del término analizado. Se intenta llegar ala total comprensión de este profundizando en los siguientes aspectos:

I) Definición del término, que se puede realzar al finalizar el ejercicio, al principio, o hacer dos y analizar posteriormente los cambios, en función de un más profundo conocimiento del concepto.

II) Ejemplos o variedad de situaciones en los que este valor, antivalor o palabra suele estar presente o___en el caso de los conceptos positivos ___tendría que estar y, por tanto, su ausencia supone algo negativo.

III) Beneficios, es decir, ventajas concretas o consecuencias positivas que este u otro concepto puede proporcionar individual o socialmente.

IV) Limitaciones: este apartado se refiere tanto a posibles problemas que se pueden plantear al querer conseguir de forma excesiva el valor o concepto en concreto, como a las desventajas y perjuicios que existen cuando hay una falta o ausencia del termino en cuestión.

V Y VI) Valores o conceptos similares y opuestos: no supone únicamente buscar sinónimos y antónimos de un valor o concepto determinado, sino conocer el abanico de opciones que se relacionan con éste, así como también los que están en conflicto o potencialmente pueden entrar en él.

Con el fin de ayudar a esta tarea de construcción conceptual, pueden sugerirse ciertas preguntas, muy concretas, que centren y clarifiquen la realización del ejercicio. Deberán se consideradas como indicadores, ya que necesitan ser adaptadas en función de la edad del grupo y del concepto ___positivo o negativo___que se analice. Pueden sintetizarse básicamente en el siguiente listado

I) Definición: ¿Qué quiere decir....? ¿Como explicarías....? ¿Qué representa esta palabra para ti?

II) Ejemplos: ¿En qué situación es importante este valor? ¿Qué gente se muestra más interesada para que este valor sea una realidad? ¿Qué personaje ha ejemplificado mejor este valor? ¿En qué situaciones es importante?

III) Beneficios: ¿Por qué es bueno este valor? ¿Qué te pasaría si lo pusieras en práctica? ¿Qué tipo de cosas harías? ¿Qué provecho sacaría la sociedad.

IV) Limitaciones: ¿En qué momento este concepto puede entrar en conflicto con otros? ¿Qué pasaría con un exceso de él? ¿Y si no estuviera presente? ¿Es siempre bueno que exista lo que esta palabra representa? ¿En qué circunstancias puede expresar la gente la desaprobación de este valor

V) Conceptos parecidos: ¿Qué otras palabras significan casi lo mismo que la palabra que se esta analizando? ¿Qué conceptos sugieren? Cuando una persona tiene este valor, probablemente tendrá también. ..

VI) Conceptos en conflicto : ¿Qué conceptos o valores son contrarios? Si este concepto o valor no existiera, ¿cual habría? Si alguien no tuviera lo que este valor, o concepto significa, ¿como seria?

Aunque este tipo de actividad necesita ser concretamente en función de las edades evolutivas, pueden sintetizarse algunas notas generales para su aplicación en el aula..Así pues, es preferible partir siempre de un referente concreto___como la lectura de un texto o de alguna situación vivida en el centro o en los medios de comunicación:___que contextual ice y facilite la reflexión teórica sobre el concepto en cuestión.

Por otra parte, la construcción conceptual es muy flexible por lo que se refiere al a modalidad de aplicación. Por tanto, estos ejercicios pueden realizarse de forma individual o colectiva, bien en grupo pequeño -aproximadamente cuatro alumnos- o en un gran grupo -toda la clase-. Esta técnica tiene también un soporte grafico en forma de cuadro o esquema que ayuda a estructurar el concepto e incrementa la motivación. Este material puede utilizarse desde el Ciclo Inicial, si se cambian las dimensiones y se utiliza como diferentes pares de un gran mural para completar de forma colectiva por todo el grupo clase. Se deberán adaptar entonces los rótulos del diagrama con palabras asequibles al comprensión de los niños.

Una vez realizado el ejercicio, es muy conveniente que cada grupo -o alumnos voluntarios en caso de haberse implicado individualmente- exponga sus respuestas al resto, aunque muchas veces salgan los mismos rasgos, ya que de esta manera puede verse con más facilidad lo que normalmente se entiende por este valor o concepto, y se valoran, también, mucho más las respuestas o los enfoques más creativos y originales -si

bien, esta no es la finalidad ultima de esta técnica-. Paralelamente, pueden comentarse las aportaciones, ordenándolas en función de aquello más importante o básico a aquello más particular y, si es posible, pueden realizarse actividades de síntesis (cfr. un mural) o de desarrollo (cfr. buscar un caso real en la prensa, hacer un ejercicio auto expresivo, etc.)

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

(Educación Primaria)

Las normas

En muchos lugares, y en muchas situaciones, nos encontramos con unas normas que se han de respetar para favorecer la convivencia entre todos. Pero, ¿que quiere decir la palabra norma? ¿Para qué sirven las normas? ¿Quién las establece? Intenta dar respuesta a estas preguntas realizando esta actividad..

1) Explica qué quiere decir la palabra norma.

2) Explica para qué sirven las normas y di si crees que son necesarias o no.

3) Pon ejemplos de normas y comenta quién las establece.

- En casa:
- En el colegio:
- En la ciudad:
- En los juegos y deportes:

Técnica: **Construcción conceptual**

Ámbito: **Relaciones en el ámbito familiar**

Nivel: **10 a12 años**

Ciclo: **Tercero de Primaria**

La vida y las relaciones en familia generan situaciones y conflictos de valor que pueden someterse a la reflexión, al dialogo y a la comprensión crítica. El análisis de las normas que pueden favorecer la convivencia en este ámbito, así como en otros donde se desarrolla la vida de los chicos, es el objetivo de esta actitud. Se trata de definir la palabra norma, intentando explicar, de forma argumentada, para qué sirven las normas y si se considera que son necesarias o no. A partir de aquí se pide al alumnado que ponga ejemplos de normas existentes en diferentes ámbitos de relación próximos, especificando quien las establece y por qué.

La actividad puede realizarse en pequeños grupos, haciendo al final un comentario del trabajo realizado por cada grupo y estableciendo entre todos una definición general de la palabra norma. También se puede realizar individualmente, comentando, de forma oral y progresiva, cada cuestión que plantea el ejercicio.

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

(Educación Secundaria)

La libertad

La libertad es un valor imprescindible para poder construir la propia vida con autonomía. Pero este término puede provocar confusión y controversia cuando su significado no está del todo claro. Vamos a ver, pues, qué entendemos por este valor.

* **Definición**

- ¿Qué entiendes tú por libertad?
- Busca dos sinónimos y dos antónimos de este valor.
- Comenta el sentido que tiene la palabra libertad en esta frase:

1. El único día de la semana que tengo libre es el jueves.

2. Yo ocupo mi tiempo libre con actividades deportivas.

3. Ana es libre de irse de casa porque ya es mayor de edad.

4. Alberto, como aprobó el primer examen parcial, ha quedado libre de hacer el segundo.

5, La democracia es el sistema político que asegura más libertad para todos.

6, Cuando más me conozco a mí mismo, más libre me siento.

7. Después de tres años de prisión he conseguido la libertad.

8. ¿Estás de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones?:

- Somos libres cuando hacemos aquello que pensamos que hemos de hacer.
- Somos libres cuando tenemos mucho tiempo para hacer lo que nos gusta.
- Solamente seremos libres cuando todo el mundo también lo sea.
- Somos libres cuado nadie nos dice lo que hemos de hacer.
- Somos libres cuando pensamos por nosotros mismos.
- Somos libres cuando no tenemos que cumplir norma.

Ejemplos

- ¿En qué situaciones concretas de tu vida consideras que es importante la libertad.?
- ¿Crees que a todo el mundo le interesa que exista libertad?

Beneficios

- ¿En qué te ayuda la libertad?
- ¿De qué se beneficia la sociedad si hay libertad?

*** Limitaciones**

- Piensa situaciones en las que la gente presenta o ha presentado desaprobación ante la libertad.

Técnica: **Construcción conceptual**

Ámbito: **Autoconocimiento**

Nivel: **15a 16 años**

Ciclo: **Segundo de Secundaria**

Esta actividad podría aplicarse en cualquier tema de reflexión ética, puesto que el valor libertad en el núcleo de ella, de todas formas, está especialmente indicada para trabajar los temas del autoconocimiento y de la autoconstrucción personal.

El objetivo de la actividad será conocer, profundizar y clarificar cuál es el significado y el sentido del valor libertad.

Los alumnos discutirán por parejas las preguntas planteadas, procurando llegar a un acuerdo. Posteriormente deberán reunirse en grupos de cuatro o cinco e intercambiaran sus respuestas, tratando de llegar a un consenso en lo que afecta, sobre todo, al apartado de definición. Finalmente, se realizara una discusión con toda la clase, procurando también llegar a un consenso respecto al primer apartado.