

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones*

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Dr. Juan P. DABDOUB. Ayudante Doctor. Universidad de Navarra (jdabdoub@unav.es).

Resumen:

La educación en valores morales es un ámbito que ha generado polémica en los siglos xx y xxi, especialmente por un rechazo social hacia el posible adoctrinamiento de los estudiantes. La metodología de Clarificación de valores de Louis Rathes fue una de las propuestas más representativas que intentaron plantear una educación moral libre de adoctrinamiento. Sin profundizar en argumentos filosóficos que ya han sido tratados en numerosas publicaciones, el artículo estudia la historia de este planteamiento, para aprender de los esfuerzos, retos, victorias y fracasos de aquellos que nos han antecedido en la tarea de educar ciudadanos con convicciones morales. El artículo comienza exponiendo los puntos principales del pensamiento del psicólogo Carl Rogers que más influyeron en el origen de esta metodología. Después, se introduce el

contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres breves reflexiones sobre la educación moral que, aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo.

Descriptor: Clarificación de valores, valores morales, educación moral, educación del carácter, Carl Rogers, Louis Rathes, Howard Kirschenbaum, Estados Unidos.

Abstract:

Education on moral values is an area that has caused controversy in the 20th and 21st

* Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Templeton World Charity Foundation (TWCF ID: 0157).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 02-02-2021.

Cómo citar este artículo: Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones | *Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

centuries, in particular due to the social rejection of the possible indoctrination of students. Louis Rath's Values Clarification methodology was one of the most representative proposals that attempted to outline a moral education free of indoctrination. Without further examining philosophical arguments that have already been dealt with in numerous publications, this article holistically studies the history of this approach in order to learn from the efforts, challenges, victories, and failures of those who have preceded us in the task of educating citizens with moral convictions. The article begins by presenting the main points of psychologist Carl Rogers' theory that

most influenced the origin of this methodology. It then introduces the social context in which the Values Clarification programme arises, a detailed description of its key points, the warm reception it received and, finally, the criticism and assessments that led to its dizzying downfall. To conclude, three brief reflections on moral education are presented, which, although not new, are reinforced by the study undertaken in this article.

Keywords: Values Clarification, moral values, moral education, character education, Carl Rogers, Louis Rath's, Howard Kirschenbaum, United States.

1. Introducción

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que los grandes retos y dificultades de la sociedad deben enfrentarse incidiendo en la educación moral de los ciudadanos (Bernal et al., 2015; Damon, 2002; Lickona, 1991; Nucci et al., 2014). Sin embargo, el sentido moral de la educación ha sido excluido en muchos sistemas educativos por diversas razones, entre las que especialmente aparecen: a) una relación mal entendida con el ámbito religioso, que la excluye de la educación pública laica; b) la convicción de que no tiene sentido en una época en la que reina el relativismo moral; c) o concebirla como mero adiestramiento que incapacita el razonamiento ético; entre otras (Dabdoub et al., 2020).

España no es una excepción. Fuentes (2018) realiza un sugerente análisis de la legislación educativa española, que parte desde la LOECE (Ley Orgánica por la que se

regula el Estatuto de Centros Escolares) en 1980 hasta la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013. Su estudio desvela que el tratamiento de lo moral en la legislación española tiene un carácter residual, con denominaciones vagas y escasas que han tendido a desaparecer en el tiempo, dejando en su lugar la noción de valor. Además, considera que la legislación actual guarda cierta correspondencia con las propuestas anglosajonas denominadas *values free* de los años setenta y ochenta, en las que se pretendía impartir una educación moral neutra. Fuentes sugiere que los principios de la legislación educativa española parecen inspirarse en este movimiento, tanto por la primacía concedida al concepto de valor, como por la relevancia otorgada a la autonomía moral.

La principal propuesta *values free* de aquel tiempo fue el movimiento de la Clarificación de valores, cuyos años de éxito y

difusión solo fueron superados por el arrebato con que se hizo desaparecer cualquier elemento que hiciera referencia a esta metodología (Dabdoub, 2019). ¿Qué era tan atractivo en el origen de este planteamiento y tan repulsivo en su declive? ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos? ¿Qué lecciones pueden aprenderse de esta experiencia a la hora de plantear el sentido moral de la educación? Pocos análisis se han hecho sobre la Clarificación de valores en este sentido, a excepción de algunos estudios de marcada índole filosófica (Ellrod, 1992; Lipe, 1995; Medina, 2000; Sanderse, 2012). En este artículo pretendo, sin restar importancia al estudio filosófico, analizar la *experiencia* educativa de la Clarificación de valores, con el objetivo de invitar a hacer reflexiones profundas y prácticas que puedan inspirar los planteamientos educativos y la legislación vigente. Más que detallar la teoría moral de los que promovieron la Clarificación de valores, se trata de comprender mejor el problema que enfrentaban, cómo asumieron el reto, y qué resultados obtuvieron, de modo que nosotros podamos construir algo mejor partiendo de su experiencia.

El artículo comienza con un desarrollo de los puntos del pensamiento de Carl Rogers que más influyeron en el origen de la Clarificación de valores (Ellrod, 1992; Kirschenbaum, 1976; Pascual, 2014). Después se introduce el contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres reflexiones prácticas para la educación moral.

2. La ruptura interior de Rogers

Carl Rogers es considerado uno de los iniciadores de la psicología humanista. Esta corriente se caracteriza por enfocarse en la personalidad como un desarrollo con libertad de decisiones y búsqueda de sentido. Rogers (1964) considera que los valores tradicionales no encajan bien en la nueva cultura mundial, inclinada cada vez más hacia la ciencia empírica y el relativismo moral, y desea encontrar una nueva aproximación a los valores que se ajuste a las necesidades de su tiempo (p. 160).

Este autor centra su discurso en los *valores operativos*, aquellos que no tienen ninguna base cognitiva o conceptual, sino que se manifiestan en el comportamiento mediante la «preferencia del organismo» (1973, p. 77). En paralelo a Rousseau (2011), afirma que el niño cuenta con una prudencia innata, una *sabiduría del cuerpo*. Afirma que los niños saben qué les gusta y, en buena medida, qué les hace bien, como si el mismo organismo comunicara lo que conviene en cada momento. Sin embargo, muchos adultos pierden esta sabiduría innata al verse sometidos a las exigencias, presiones y expectativas de la sociedad. Al crecer, los individuos empiezan a añadir a sus valores operativos las valoraciones que la sociedad comunica o, en algunos casos, impone. Rogers denomina estos valores como «*introjected value patterns*» (patrones de valores introyectados) (1964, p. 162). Se trata de todos aquellos valores que provienen de fuentes como la escuela, las iglesias, el gobierno, los compañeros o los artistas. Estas fuentes dicen algo sobre cómo deberían ser nuestros valores. Ganar dinero, ser inteligente, amar al vecino o

beber Coca-Cola se presentan como deseables; mientras que la desobediencia, los deseos sexuales o el comunismo se presentan como malos o indeseables.

La mayoría de estos *introjected values* provienen de personas o instituciones cercanas al individuo. Sin embargo, la fuente o evaluación de esos valores no reside en él, sino en algo exterior. Muchas veces el criterio para asumir esos valores reside en ser estimado, amado o aceptado por la persona o el colectivo que tiene o propone ese valor. Rogers (1973) afirma que, con frecuencia, se presentan discrepancias entre lo que nuestra propia identidad e integridad nos dice que debemos valorar y lo que otros nos presentan como valores. Es decir, renunciamos a lo que consideramos moral por ganar el afecto o aceptación de los demás (p. 91).

De este modo, nuestra capacidad de valorar va cayendo en desuso, ya que nos servimos de los valores de otros. Con el tiempo, cada vez es más difícil escuchar la voz interior que manifiestan los valores operativos, se pierde la confianza en los propios criterios, y no se encuentra seguridad en la experiencia personal. Incluso se puede presentar el escenario en el que nuestras preferencias, nuestros valores operativos, sean considerados como amenazas si entran en contradicción con otros valores. Estas personas, indica Rogers, terminan abrazándose rígidamente a valoraciones sociales y pierden la flexibilidad natural que brindan las valoraciones operativas ante cada circunstancia.

Al asumir valoraciones de diversas fuentes, no es extraño encontrar personas

con valores contradictorios o incompatibles entre sí. Esto genera situaciones de inestabilidad en las que las personas son incapaces de descubrir qué es lo que realmente valoran, qué es lo verdaderamente importante para ellos. Así se genera la *ruptura interior* que Rogers encuentra en el ser humano moderno, que desconfía de su propia experiencia e intuición y pierde contacto con su intimidad.

El objetivo de las sesiones de psicoterapia de Rogers es que las personas desarrollen un proceso de valoración que se fundamente en el propio interior, considerando sus experiencias, sentimientos, pensamientos e intuiciones. Busca que las personas lleguen a conocerse a sí mismas y, partiendo de allí, determinar qué quieren y valoran.

No es nuestro propósito evaluar el pensamiento de Rogers, que, en su momento, tuvo considerable éxito, sino que lo señalamos por la influencia que ejerció en los creadores del movimiento de Clarificación de valores.

3. Contexto social

A finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, muchos educadores de Estados Unidos señalan que las insuficiencias académicas y los problemas de comportamiento de los estudiantes guardan relación con la educación moral de los estudiantes. El relativismo moral de la época y el estilo de vida basado en el lujo y el bienestar propician una actitud de cinismo y desilusión en la juventud. Se detecta en los jóvenes una incapacidad para adquirir sentimientos de autenticidad y compromiso

con valores que pudieran darle sentido a las nuevas opciones que ofrece el mundo moderno (Salls, 2007). Una de las principales preocupaciones de los reformadores de la educación moral de aquel momento fue la incapacidad de los estudiantes para tener y elegir valores (McClellan, 1999). Tal como afirma Rogers, los americanos de aquellos años se encontraban profundamente inseguros ante la *libertad de elección* sobre su orientación vital, viendo como un asunto problemático el discernimiento de valores, metas u objetivos.

En estos momentos surge la necesidad de replantearse la educación moral, pero respetando la autonomía de cada individuo exigida por el ambiente social. Desde mediados del siglo xx, se encuentra en las escuelas un miedo generalizado a *imponer* valores morales o principios. Con tal de no tener problemas con los padres y los directivos de las escuelas, los profesores prefieren evitar este tema en clase. Lickona (1991) recoge este comentario de una profesora jubilada entrevistada en la década de los cincuenta que permite entrever este clima generalizado en las escuelas de Estados Unidos:

Creo que el profesor de escuela promedio quería continuar enseñando valores. Sin embargo, recuerdo haber tenido discusiones con algunos de mis colegas más jóvenes que decían, «mis valores no son los mismos que los tuyos». Yo solía responder, «bueno, pero ¿qué pensar de valores como la honestidad, amabilidad y responsabilidad?; ¿no podemos enseñarlos?» Pero no daba un paso adelante, había un nuevo ambiente en el que, si enseñábamos cualquier tipo de moralidad, estaríamos «imponiendo nuestros valores» a los niños (p. 8).

Estas circunstancias presentaron un reto realmente paradójico: implementar una educación moral que fuera *moralmente neutra*. En este sentido, se realizó una propuesta que aparentemente cumplía estos requisitos y que tuvo gran acogida durante la década de los setenta: la Clarificación de valores.

4. Clarificación de valores

El programa de Clarificación de valores fue diseñado originalmente por el psicólogo Louis Rathes en Estados Unidos a finales de los sesenta y fue un modelo de educación moral que tuvo gran popularidad desde finales de los sesenta hasta finales de la década de los setenta (Sandin, 1992). Su primera y más importante referencia fue el libro *Values and Teaching*, publicado por Louis Rathes, Merrill Harmin y Sidney Simon en 1966. Fue la obra que «inició el movimiento pedagógico en torno a la Clarificación de valores» (Pascual, 2014, p. 32).

Esta propuesta surgió con la convicción de que los problemas de aprendizaje y comportamiento que presentaban los estudiantes en las escuelas respondían a una dificultad interna para adquirir valores en las condiciones de la vida moderna, cada vez más compleja. La dificultad principal provenía de las numerosas, diversas, y —en muchas ocasiones— incompatibles valoraciones morales que se encontraban en la familia, en la escuela, en las iglesias, o en los medios de comunicación (Rathes et al., 1978).

Rathes, Harmin y Simon (1978) identifican las siguientes características o

comportamientos como propios de las personas con dificultades para determinar sus propios valores: personas apáticas, desinteresadas, sin entusiasmo, que permanecen pasivas ante lo que les rodea; se interesan por muchas cosas, pero durante poco tiempo, no perseveran; les cuesta tomar decisiones, no saben qué es lo que quieren; muchos son incoherentes en sus intereses o elecciones; van a la deriva, dejándose llevar, sin ningún plan o meta; son conformistas, buscan la comodidad, se dejan llevar por la opinión dominante; algunos son disidentes por defecto, encontrando su razón de ser en quejarse y llevar la contraria a los demás.

Buena parte de la enseñanza moral tradicional consistía en que los niños adoptaran los valores que se les indicaban. Ante tal variedad de opiniones, es lógico que los niños experimenten cierto desconcierto y ambigüedad que dificulta el compromiso con algún valor. Otra crítica que se hace desde la psicología a este enfoque tradicional es la crisis o ruptura interior que puede surgir cuando solo se presentan los valores que se deben adquirir y no se hace un esfuerzo por interiorizarlos o por desarrollar procesos que permitan verificar individualmente si algo debe ser valorado o no. Medina (2000) expone de modo elocuente cuál era el objetivo que quería conseguir la Clarificación de valores:

Tener valores sí, pero los que dimanen de una reflexión personal seria y consecuente, sin pretender que las conclusiones subjetivas a las que se lleguen sean necesariamente asumibles por los demás. La finalidad: ayudar a que el alumno supere la crisis de sentido que tienen los valores tradicionales en sus vidas (p. 5).

La novedad de Raths consiste en no imponer ningún valor a los niños, sino ayudar a que ellos encuentren y elijan los valores que quieren adquirir, sin ser coaccionados. Con esto se busca un proceso en el que se fomente la identificación personal con los valores, que los estudiantes los *hagan* suyos y, por tanto, aumente el compromiso y el sentimiento de autenticidad. Su premisa es clara: no es eficaz enseñar un conjunto de valores concretos; en cambio, se debe ayudar a desarrollar la capacidad de hacer valoraciones. La meta es ayudar a cada uno a *descubrir* sus propios valores personales. Para conseguirlo, el proceso debe ser necesariamente autónomo, contando con la colaboración del profesor como mero facilitador (Escámez, 1996). Gordillo (1992) describe del siguiente modo la finalidad que la Clarificación de valores persigue:

Se trata de una serie de estrategias con las que se pretende ayudar al alumno a clarificar sus sentimientos, sus intereses y sus necesidades, de tal forma que, transformados en valores, consigan que el individuo llegue a ser una persona segura de sí misma, responsable, optimista y capaz de establecer unas relaciones adecuadas con la sociedad (p. 92).

Es importante aclarar el concepto de valor de Raths. Los valores no son meros deseos, intereses, sentimientos o actitudes, sino algo más profundo. Se trata de aquellas convicciones que, integrando la razón y los afectos, muestran cómo una persona decide emplear su vida: «Es característica de la técnica de Clarificación de valores la integración de pensamiento, afectividad y acción; el objetivo es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas»

(Pascual, 2014, p. 32). Parte del método de Rathes consiste en que cada individuo pueda verificar qué creencias, actitudes, actividades o sentimientos pueden ser considerados valores. Para ello, establece siete criterios de verificación (Raths et al., 1978, p. 47):

1. *Haberlo elegido libremente.* No hay lugar en esta teoría para valores impuestos externamente.
2. *Haber tenido alternativas.* Debe haber una verdadera elección y no una aparente.
3. *Haberlo elegido después de reflexionar.* Así se excluyen elecciones por impulso o por emociones fuertes de la categoría de valores.
4. *Haberlo apreciado.* Se excluyen del nivel de valores cosas de las que no se está orgulloso o que se prefiere no tener, como cuando se elige el menor de los males.
5. *Haberlo afirmado a otros.* Si afirmar algo produce vergüenza, esto indica que no se valora del todo.
6. *Haberlo incorporado en la conducta.* Si una persona que elige el valor de la democracia y nunca hace algo para poner esa elección en práctica, se puede decir que tiene una actitud o creencia democrática, pero no un valor.
7. *Haberlo repetido.* Haber ido una sola vez a clase de cerámica, por ejemplo, no puede calificar como un valor.

Se trata de un método inductivo en el que, mediante reflexiones concretas, se

ayuda a cada estudiante a hacerse una idea de sí mismo, ofreciendo un proceso para descubrir lo que verdaderamente valoran. Los alumnos deben aplicar los siete criterios a todo lo que tiene posibilidad de ser un valor para ellos. Si alguno no se cumple, no debe ser considerado como valor. En cada uno de los siete criterios pueden observarse diferentes contribuciones al objetivo de Rathes: 1) animar a los niños a hacer elecciones sin ser coaccionados; 2) buscar y examinar distintas alternativas cuando tienen que hacer una elección; 3) aprender a reflexionar sobre las alternativas, haciéndose cargo de las consecuencias de cada una; 4) animar a los niños a considerar qué es lo que buscan, anhelan o valoran; 5) darles la oportunidad de hacer afirmaciones públicas de sus elecciones, fomentando la coherencia; 6) que esa elección se traduzca en alguna acción concreta; y, por último, 7) integrar esa elección en sus hábitos y patrones de conducta. Según Rathes, Harmin y Simon (1978), la metodología de la Clarificación de valores tiene cuatro elementos clave (pp. 4-5):

1. *Un enfoque en la vida:* observar aspectos de la vida que a veces no consideramos para encontrar lo que realmente se valora. Puede tratarse de cuestiones personales, pero también deben incluirse las sociales.
2. *Una aceptación de lo que es:* es importante aceptar los valores que otros pueden tener, sin juzgarlos por ser distintos de los propios. Tampoco se trata de aprobarlos necesariamente. La Clarificación de valores requiere que se acepte a las personas en su totalidad, tal como

son. También hace falta que las personas se acepten a sí mismas. Este proceso consiste en ayudarles a aceptarse tal como son, siendo honestos consigo mismos y con lo demás, sin importar lo confusos o negativos que puedan ser sus pensamientos y sentimientos.

3. *Una invitación a seguir reflexionando:* además de aceptar, es importante hacer una mayor reflexión al respecto. Esto permitirá hacer elecciones más informadas y ser más conscientes de lo que se quiere y anhela.
4. *Un cultivo de los poderes personales:* el mensaje global de esta metodología es que la reflexión sobre los valores permite integrar mejor las elecciones, los deseos y la conducta. De este modo, cada persona tiene mayor capacidad de dirigir su vida en la dirección que realmente quiere.

Es evidente que, al implementar la Clarificación de valores, surgen entre los estudiantes diversos valores, y algunos de ellos pueden mostrarse incompatibles o contrarios entre sí. En esta tesitura, los estudiantes probablemente se cuestionen si da igual qué valores elijan o se pregunten qué valor es mejor y por qué. En este punto, Raths no entra en la cuestión de determinar cuál o cuáles serían los mejores valores. Antes bien, procura que cada uno haga una profunda reflexión comprensiva entre lo que piensa y siente mediante sus siete criterios. Además, insiste en que se debe aceptar a todas las personas (no todos los valores), independientemente de lo *equivocadas* que puedan ser sus valoraciones.

5. La reforma de Kirschenbaum

Un personaje relevante en el desarrollo de la metodología de la Clarificación de valores fue Howard Kirschenbaum, quien recibió con entusiasmo la propuesta de Raths. Este autor hizo una interesante crítica al exponer que el método de Raths podía concebirse más como unos criterios que como unos procesos. Si se acogen como meros *criterios*, estos solo ayudan a verificar si una percepción interior reúne todas las condiciones para ser un valor. En cambio, si se consideran como *procesos*, ellos ayudan a descubrir qué percepciones interiores pueden considerarse como valores. Los criterios ayudan a *verificar*, los procesos a *descubrir*.

Kirschenbaum y Simon (1973) hicieron lo que podría considerarse la primera reforma de la metodología de la Clarificación de valores. En realidad, encontramos los mismos siete pasos que en el método de Raths. Sin embargo, el orden cambia (pp. 23-26):

1. Haberlo apreciado (previamente n. 4).
2. Haberlo afirmado a otros (previamente n. 5).
3. Haber tenido alternativas (previamente n. 2).
4. Haber elegido después de reflexionar (previamente n. 3).
5. Haberlo elegido libremente (previamente n. 1).
6. Haberlo incorporado en la conducta (previamente n. 6).
7. Haberlo repetido (previamente n. 7).

A primera vista, parece haber cambiado poco la metodología respecto a la de Raths; sin embargo, hay dos importantes consideraciones. La primera es que el nuevo orden

inclina a considerar la propuesta más como una serie de procesos que como una verificación. De hecho, Rathes los llamaba *Los siete criterios*, y ahora Kirschenbaum y Simon los llaman *Los siete procesos*. En Rathes, primero se considera cómo se ha elegido, y luego si lo elegido se valoraba afectivamente. En esta reforma, primero se cuestiona qué es lo que se quiere o anhela, para después proceder a la elección. En los criterios se medita sobre una elección hecha previamente, mientras que en los procesos se medita sobre qué se quiere elegir.

La segunda consideración es el mayor énfasis que se da a la dimensión afectiva en esta nueva versión. Rathes también consideraba los anhelos, deseos y preferencias. Sin embargo, el análisis de los sentimientos en relación con los valores toma aquí mayor consideración, no solo por encontrarse al comienzo del proceso, sino también porque se reconoce su necesidad para obrar efectivamente (Kirschenbaum, 1973). Kirschenbaum y Simon (1973) insisten en la necesidad de incluir la dimensión afectiva en la educación moral:

Necesitamos que la gente encuentre maneras de ayudar a los jóvenes a descubrir qué es importante para ellos, aprender a establecer prioridades y saber en qué están a favor o en contra. Gran parte de nuestra educación nos obliga a negar nuestros sentimientos y a desconfiar de nuestra experiencia interior. La valoración no es solo un proceso cognitivo. La educación tiene que incluir también el ámbito afectivo. El futuro nos deparará muchas sorpresas. A menos que las personas sean capaces de sintonizar con sus propios sentimientos, estarán mal equipadas para tomar las decisiones que el futuro exige (p. 23).

6. Acogida, críticas y réplicas

Esta metodología fue acogida con entusiasmo en los sesenta y los setenta, especialmente en las asignaturas de Ciencias Sociales (McClellan, 1999). Se trataba de una propuesta atractiva para los profesores por tres motivos: 1) aplicarla no requiere una preparación moral; 2) era fácil tener disponible una abundante cantidad de material docente y de apoyo; y 3) el apoyo parcial de subvenciones del Estado (Hunter, 2000). Se convirtió rápidamente en la propuesta de moda de la educación moral de los años setenta, aunque no contaba con revisiones filosóficas y psicológicas suficientes para verificar su eficacia. Según Sanderse (2012), buena parte de su éxito se debe a que esta metodología considera a los niños como personas capaces de razonar lo que vale y lo que no, en lugar de tratarlos como inmaduros e ignorantes, estableciendo con ellos una relación autoritaria.

En este período se escribieron más de cuarenta libros y cientos de artículos sobre Clarificación de valores. Kirschenbaum (2000) comenta que, desde 1968, dio cientos de conferencias y *workshops* sobre el tema, no solo en Estados Unidos, sino en los cinco continentes. Fue coautor de cuatro libros y de numerosos artículos, además de dirigir varios años la *Values Clarification Trainers Network*. La obra de Rathes vendió cerca de medio millón de ejemplares y *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies* de Simon llegó a superar sus ventas, convirtiéndose en el *best seller* de moda en la educación moral.

Una crítica que recibió frecuentemente la Clarificación de valores fue que en ella

no cabe hablar de valores buenos o malos. El profesor, lejos de hacer valoraciones morales sobre unos valores u otros, debe fomentar la libertad y autenticidad de cada estudiante para descubrir y adoptar sus valores. En un estudio crítico de este planteamiento, Medina asegura que el profesor «nunca convencerá, ni persuadirá, ni colocará una determinada opción en lugar preeminente. Su labor es fomentar la libre decisión incondicionada del alumno en la formación de su propio y personal código moral» (2000, p. 6). Claro está, fomentando el respeto de los valores que descubran y adopten los demás compañeros, comunidades o culturas. En cierto sentido, todos los valores son igualmente válidos, siempre y cuando no haya valores que interfieran con el derecho individual de valorar lo que cada uno descubra, adopte, quiera o elija. Curiosamente, no se consideraba que la preeminencia otorgada al valor del respeto fuera una imposición.

Harmin y Simon (1967) responden a estas críticas sosteniendo que no es necesario que los profesores guarden silencio sobre sus propios valores. Lo que sí consideran necesario es que se vaya más allá del ejemplo teórico, de la anécdota, de la simple manifestación de la consideración de lo que está bien y lo que está mal, ya que esto no es suficiente para aprender a hacer elecciones cuando dos o más valores entran en conflicto. El método de la Clarificación de valores sugiere que el mejor modo de aprender a elegir valores es *eligéndolos*, deliberando y asumiendo las consecuencias. Estos autores están convencidos de que la clave para encontrar auténticas convicciones y comprometerse con

ellas se encuentra en desarrollar el proceso de valoración mediante la práctica.

Otra crítica afirmaba que la Clarificación de valores conducía al relativismo moral. Los críticos argumentan que este modelo no promueve explícitamente la búsqueda de la verdad moral, ni de algún tipo de consenso. Por tanto, consideran que la verdad moral se niega *implícitamente*. En la práctica, esta educación moral se vacía de contenidos y no se propone un sistema generalizable de normas para la vida en común, ni de *valores* que hagan crecer y ser felices a las personas. Escámez afirma que ni siquiera puede considerarse como educación moral, puesto que rehúye hablar de lo bueno y de lo malo para el ser humano: «no es un planteamiento estrictamente moral; la concepción de los valores morales es relativista y parece no ofrecer una diferenciación entre deseos y preferencias morales» (1996, p. 49). Parece que vale cualquier opinión o preferencia personal, todas válidas, siempre y cuando toleren y no interfieran con las de los demás.

En la línea del relativismo, también se critica el que no se diferencie entre las decisiones morales y las cuestiones opinables de gusto o preferencia. Tanto el método de Raths como el de Kirschenbaum no declaran explícitamente una diferencia categórica entre decisiones como robar o mentir, y vestir de azul o ir al cine el domingo (Ryan, 1989). Aunque se anima a cada alumno a cuestionarse y descubrir que estas decisiones pertenecen a órdenes distintos, hay que considerar la posibilidad de que ocurra precisamente lo contrario.

Por su parte, Kirschenbaum argumenta que esta crítica no es del todo cierta, puesto que tanto su propuesta como la de Raths han incluido valores concretos desde el comienzo. Subraya que tanto él como Raths parten de una reacción a las consecuencias del adoctrinamiento social que se realizó en diversos países y que originó los horrores en la Segunda Guerra Mundial, por lo que para evitar el peligro de imponer violentamente valores absolutos, prefirieron buscar el objetivo de desarrollar un proceso de valoración que mejorara la calidad de vida individual y social (Kirschenbaum et al., 1975); pero, junto a ello, Kirschenbaum (2000) afirma que el modelo de la Clarificación de valores lleva implícita la educación en valores cívicos y morales de gran relevancia, como el respeto, la justicia, la empatía, la honestidad o la integridad. Argumenta que los procesos y estrategias de la Clarificación de valores incluyen estos valores cívicos y morales de modo implícito. Por ejemplo, enseñando a los estudiantes a escuchar a otros con atención, se enseña el valor del respeto. Al invitar a considerar los puntos de vista ajenos, se anima a valorar la justicia y la empatía. Al instar a los estudiantes a cerrar la brecha entre lo que dicen y lo que hacen, se enseñan los valores de honestidad e integridad. Al proponer dilemas morales, se transmite que es importante reflexionar sobre la moralidad. En definitiva, la Clarificación de valores incluye un contexto moral cargado de valores implícitos. Aunque no se enseñaran explícitamente, estos valores formaban parte del currículum oculto.

Por otro lado, Lockwood (1978) afirma que no encuentra en la Clarificación de va-

lores una clara definición de su objetivo: le cuesta identificar qué es exactamente lo que se busca con esta metodología. Esto implica una seria dificultad a la hora de evaluarla. Sanderse comparte esta opinión, considerando que, al no tener claros unos objetivos ni unas etapas o niveles de desarrollo, es difícil contestar a las preguntas que permiten evaluar la educación moral: «¿Qué pasa con un niño cuando se aclaran sus valores? ¿Cómo podemos distinguir entre las personas que han aclarado sus valores en diferentes grados? ¿Qué estrategias se ajustan a cada nivel de desarrollo?» (2012, p. 36). Hay que conceder que, en cierto sentido, sí se especifica su objetivo, que es lograr mayor identificación y compromiso con los valores, cuestión difícil de evaluar. También es cierto que, al no especificar ningún valor, o dar por válido cualquiera, el objetivo parece buscar la identificación y el compromiso con *cualquier cosa*, cuestión ciertamente ambigua. Kohlberg y Simon apoyan esta visión argumentando que, al no tener unos objetivos claros, no se sabe si la Clarificación de valores funciona o no: «Nadie ha evaluado nunca el bien que ha hecho su trabajo porque no tienen ningún criterio de lo que sería una mejora en el desarrollo» (1973, p. 64).

Ellrod hace una crítica profunda desde un punto de vista filosófico. Buena parte del fundamento de la Clarificación de valores consiste en que los estudiantes puedan elegir libremente sus valores, sin verse influenciados por el profesor o por otros elementos externos. Sin embargo, es evidente que los niños llegan a la escuela con ciertos valores previos que no han sido elegidos *libremente* la mayoría de las veces. Luego, ciertos pasos

del modelo, como los de apreciación, serían imposibles de realizar si no se contara con valores previos, ya que precisamente de eso dependen las valoraciones actuales. La crítica es que se intenta llegar a un discernimiento neutro de valores a través de un proceso que requiere de unas valoraciones previas cuya neutralidad no puede garantizarse. Por tanto, se compromete la *neutralidad* de los nuevos valores. Según Ellrod, esta es la principal crítica a la Clarificación de valores desde el punto de vista filosófico: «No está claro qué debe dejarse libre para operar ‘naturalmente’, una vez que el campo de las propias valoraciones se ha despejado y se han eliminado las inhibiciones, a menos que se invoque una elección existencialista pura e infundada» (1992, p. 17).

Otra crítica es que la Clarificación de valores hereda y contribuye al individualismo de la época, rompiendo el contacto con los demás y con la objetividad. En la educación moral clásica había un énfasis en *nosotros*, en la responsabilidad como comunidad para identificar lo bueno, lo mejor, y alcanzarlo juntos. Por el contrario, la Clarificación de valores parece favorecer que cada uno busque y alcance lo que considere bueno, independientemente de los demás. Salls (2007) sugiere que esta metodología es en parte responsable, junto con otros factores, del individualismo que se encuentra actualmente en muchos adultos y adolescentes que consideran lo moral como algo privado y de carácter relativo.

resultados de la Clarificación de valores, Lockwood (1978) concluye que no se puede demostrar el impacto de esta metodología en la autoestima, el autoconcepto o la adaptación personal de los alumnos. Tampoco encuentra evidencias de haber tenido un impacto en los valores que se desarrollan. Sin embargo, tal como hemos visto, la metodología se popularizó y se implementó en muchas escuelas americanas, influyendo en la mentalidad de aquellas generaciones y en el cambio social. Kilpatrick (1992) expone esta visión en un libro cuyo título transmite una preocupación apremiante: *Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it (Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto)*.

Ante estas críticas y evaluaciones, parece que la Clarificación de valores no consiguió su objetivo. Por el contrario, algunos afirman que empeoró el ambiente social contribuyendo al desconcierto moral de la época. Este modelo de educación moral perdió su popularidad casi con la misma rapidez que la consiguió. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, la Clarificación de valores se había desacreditado. Las ventas de libros declinaron, así como las peticiones de cursos y conferencias. Sobre estos años, Kirschenbaum (2000) afirma que un director de colegio preferiría ser acusado de tener amianto en el techo de las aulas, antes que se pensara que en su escuela se enseñaba Clarificación de valores. Las nuevas tendencias iban en la línea de la educación moral tradicional y la renovada educación del carácter. Consciente de los efectos negativos

7. El declive

A finales de los setenta, después de analizar más de diez estudios sobre los

de sus esfuerzos, Harmin declara que, al mirar atrás, «habría sido mejor si hubiéramos presentado un cuadro más equilibrado, si hubiéramos hecho hincapié en la importancia de ayudar a los estudiantes tanto a aclarar sus propios valores personales como a adoptar los valores morales de la sociedad» (1988, p. 25).

Después de tres décadas de experiencia, Kirschenbaum (2000) decidió dejar la Clarificación de valores y unirse al movimiento de la educación del carácter. Reconoce que estuvo mucho tiempo tan empeñado en evitar el *autoritarismo moralizante* que se negó a ver los efectos negativos de su propuesta. Era consciente de los graves problemas a los que se enfrentaba la sociedad: confusión generalizada, el declive moral, la desintegración social, etc. En este punto, está convencido de que la solución se encuentra en el planteamiento de la educación del carácter, «para enseñar, modelar y facilitar los rasgos de carácter, las virtudes morales, los valores cívicos y la autodirección responsable de los que depende nuestro futuro común» (p. 18).

Este autor afirma que él y sus colegas tenían intenciones muy nobles. Querían resolver el problema de la apatía y falta de compromiso que encontraban en la sociedad para motivar la conducta moral. Después de mucho tiempo y reflexión, Kirschenbaum (2000) afirma que el gran problema que hizo fracasar la Clarificación de valores fue asumir erróneamente que los estudiantes tenían una *base* moral racional, conocían unos valores tradicionales con los que solo hacía falta identificarse:

Y así, tardíamente, reconoció la fatal falla de la Clarificación los valores: tomó los valores tradicionales por sentado. Asumió que la gente tenía en su interior suficiente bondad, decencia, comprensión intuitiva del bien y el mal, justicia y equidad, y fuerza de carácter que, dada la oportunidad de identificar sus propios sentimientos más profundos y examinar cuidadosamente las alternativas, en última instancia, tomarían decisiones buenas y responsables (p. 12).

8. Reflexiones finales

A modo de conclusión, presentamos tres breves reflexiones sobre la educación moral. Aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo sobre la Clarificación de valores, y pueden servir a los que practican o dirigen la educación moral actualmente.

8.1. Es mejor plantear una visión moral en las escuelas que no ofrecer ninguna

El clima social de entonces exigía una educación moralmente neutra, que garantizara la libertad moral, sin imponer convicciones ni adoctrinar a los estudiantes. En planteamientos de educación moral tradicionales, el profesor proponía, desde su subjetividad, o desde el *ethos* social común, la visión moral que consideraba más acertada. Esto ciertamente influye en el desarrollo moral del alumno. Pero también es cierto que el estudiante tiene la posibilidad de formarse un criterio distinto al del profesor, incluso uno contrario. En este punto, considero que no dar ningún criterio es menos *liberador* que justificar una propuesta moral, ya que se deja al alumno a la deriva, sin ningún referente. Silenciar todo criterio

no contribuye a salvar su ignorancia y, al no contar con referencia alguna, el educando se hace más vulnerable ante la posible manipulación de personas o instituciones con fines cuestionables. Se deja al estudiante desprovisto de defensas para enfrentar *influencias* que muchas veces buscan sus propios intereses: la política corrupta, el consumismo, la presión de grupo, etc. La apreciación que finalmente obtuvo la Clarificación de valores respalda este argumento.

8.2. No se puede evitar educar moralmente

Hay quienes piensan que las escuelas pueden ser *values free*, es decir, que pueden educar sin incidir en la dimensión moral de los estudiantes. Por el contrario, líderes del movimiento de educación del carácter como Berkowitz (2012) o Lickona (1991) afirman que *no se puede no educar moralmente* (doble negativo intencional). La mera presencia de un adulto influye moralmente en los niños, mucho más si tienen una relación cercana como la de estudiante-profesor. No hay un *interruptor de apagado*: siempre influimos. Algunos lo hacen estratégica e intencionalmente, considerando esta dimensión en su plan educativo; otros prefieren no manifestar abiertamente sus objetivos. Ahora bien, si no se puede evitar influir en el carácter de los estudiantes, conviene planear y dirigir el rumbo. Aunque la Clarificación de valores buscaba una auténtica neutralidad, sus autores coinciden en que era imposible evitar que su metodología y su trato con los estudiantes llevaran implícitos —y exigieran— un elenco de valores morales concretos.

8.3. Se puede llegar a un acuerdo social sobre valores morales

La neutralidad moral de la educación defiende la supuesta necesidad de una educación sin valores para garantizar la libertad. La mentalidad pedagógica dominante de ese tiempo no era capaz de pensar una enseñanza explícita de valores morales ajena al adoctrinamiento y la manipulación. Sin embargo, este trabajo muestra cómo la Clarificación de valores estaba repleta de valores morales implícitos, valores con los que la sociedad estaba de acuerdo y consideraba fundamentales. Esto no es nada raro: numerosos estudios muestran la existencia de un terreno ético común, incluso en sociedades como la nuestra, con tantos valores objeto de discusión. Sabemos que hay conflicto en temas como el aborto, la homosexualidad, la eutanasia o la pena capital. Sin embargo, hay muchos valores compartidos que posibilitan una educación moral pública en una sociedad plural. De hecho, el pluralismo mismo no sería posible si no hubiera un acuerdo en valores como justicia, honestidad, civismo, proceso democrático y respeto por la verdad. No es procedente abandonar *toda* la educación moral por no encontrar un acuerdo común en determinados temas conflictivos. Más aún, la posible solución de esos temas conflictivos reside, en buena parte, en que los ciudadanos integren en sus vidas los valores morales fundamentales, aquellos imprescindibles para dialogar y buscar el bien común.

Referencias bibliográficas

Berkowitz, M. (2012). *You can't teach through a rat and other epiphanies for educators* [No se puede enseñar a través de una rata y otras epifanías

- para los educadores]. Character Development Group.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4 (6), 35-45.
- Dabdoub, J. P. (2019). *Educación moral y educación del carácter: estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Navarra.
- Dabdoub, J. P., Naval, C. y Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogía et vita*, 78 (2), 92-109.
- Damon, W. (Ed.) (2002). *Bringing in a new era in character education [Entrando en una nueva era en la educación del carácter]*. Hoover Institution Press.
- Ellrod, F. (1992). Contemporary philosophies of moral education [Filosofías contemporáneas de la educación moral]. En G. McLean y F. Ellrod (Eds.), *Philosophical Foundations for moral education and character development: Act and agent* (pp. 9-42). Council for Research in Values and Philosophy.
- Escámez, J. (1996). Teorías contemporáneas sobre educación moral. En A. Cortina (Ed.), *Un mundo de valores* (pp. 39-50). Generalitat Valenciana.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. EUNSA.
- Harmin, M. (1988). Value clarity, high morality: Let's go for both [Claridad de valores, alta moralidad: vamos a por ambas]. *Educational Leadership*, 45 (8), 24-30.
- Harmin, M. y Simon, S. (1967). Values and teaching: A humane process. *Educational Leadership*, 24 (6), 517-525.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. Basic Books.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny cant tell right from wrong and what we can do about it [Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto]*. Touchstone.
- Kirschenbaum, H. (1973). Beyond values clarification [Más allá de la clarificación de valores]. En H. Kirschenbaum y S. B. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 92-110). Winston Press.
- Kirschenbaum, H. (1976). Clarifying values clarification: Some theoretical issues and a review of research [Clarificar la clarificación de valores: Algunas cuestiones teóricas y una revisión de la investigación]. *Group & Organization Studies*, 1 (1), 99-116.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey [De la clarificación de valores a la educación del carácter: Un viaje personal]. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 39 (1), 4-20.
- Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L. y Simon, S. (1975). *In defense of values clarification: A position paper*. National Humanistic Education Center.
- Kirschenbaum, H. y Simon, S. (1973). Values and the futures movement in education [Los valores y el movimiento de los futuros en la educación]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in value clarification* (pp. 17-30). Winston Press.
- Kohlberg, L. y Simon, S. (1973). An exchange of opinion between Kohlberg and Simon [Un intercambio de opiniones entre Kohlberg y Simon]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in values clarification* (pp. 62-64). Winston Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility [Educar el carácter: cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad]*. Bantam Books.
- Lipe, D. (1995). *A critical analysis of values clarification [Un análisis crítico de la Clarificación de valores]*. Apologetic Press.
- Lockwood, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research [Los efectos de los programas de clarificación de valores y desarrollo moral en los sujetos en edad escolar: una revisión crítica de la investigación reciente]. *Review of Educational Research*, 48 (3), 325.

- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present* [La educación moral en América: las escuelas y la formación del carácter desde la época colonial hasta el presente]. Teachers College, Columbia University.
- Medina, J. R. (2000). Educación moral: un estudio crítico de la «Clarificación de Valores». *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 9 (7), 1-33.
- Nucci, L. P., Krettenauer, T. y Narváez, D. (2014). *Handbook of moral and character education* [Manual de educación moral y del carácter]. Routledge.
- Pascual, A. (2014). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea Ediciones.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom* [Valores y enseñanza: trabajar con valores en el aula]. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 68 (2), 160-167.
- Rogers, C. (1973). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in Values Clarification* (pp. 75-91). Winston Press.
- Rousseau, J.-J. (2011). Emilio o De la educación. En S. Sevilla (Ed.), *Obras Completas*. Gredos.
- Ryan, W. (1989). Incoherence and contradiction in the values clarification movement [Incoherencia y contradicción en el movimiento de clarificación de valores]. *McGill Journal of Education*, 24 (2), 173-186.
- Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue* [La educación del carácter: transformar los valores en virtudes]. University Press of America.
- Sanderse, W. (2012). *Character education: a Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue* [La educación del carácter: un enfoque neoaristotélico de la filosofía, la psicología y la educación de la virtud]. Eburon.
- Sandin, R. (1992). *The rehabilitation of virtue: Foundations of moral education* [La rehabilitación de la virtud: fundamentos de la educación moral]. Praeger Publishers.

Biografía del autor:

Juan P. Dabdoub. Ayudante doctor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde defendió su tesis doctoral en 2019. Forma parte del Grupo de Investigación Educación, Ciudadanía y Carácter desde 2015. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la educación del carácter, el liderazgo educativo y el diseño, implementación y evaluación de intervenciones que cultiven la virtud moral y cívica en las comunidades escolares.

 <https://orcid.org/0000-0003-3750-0685>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios y Notas Studies and Notes

**Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª
Ángeles Hernández Prados y Ángeles Bueno Villaverde**

Diseño y validación de un instrumento para valorar la
convivencia escolar percibida por los estudiantes
*Design and validation of an instrument to assess students'
perceived school coexistence* 209

Carolina Yudes, Lourdes Rey y Natalio Extremera

Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de
Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales
*Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The
protective role of core self-evaluations* 231

**Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen
Jiménez Fernández y M.ª Paz Trillo Miravalles**

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades
socioeducativas y formativas de los progenitores
*Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and
training needs in parents* 249

**Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil y
Laura Cuervo**

Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-
Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis
*Educational and social implications of Service-Learning using
mixed methods: a meta-analysis* 269

Juan P. Dabdoub

Apuntes para una historia de la Clarificación
de valores: origen, desarrollo, declive
y reflexiones
*Brief history of Values Clarification: Origin, development,
downfall, and reflections* 289

Silvia Sánchez-Serrano

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor
de la lentitud
*Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour
of slowness* 305

**Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo
y Raquel Fidalgo**

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza
de la escritura en la educación obligatoria:
prácticas y variables del profesorado
*Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory
education: Teachers' practices and variables* 321

Cristina García Magro y María Luz Martín Peña

Aprendizaje autorregulado y gamificación
en educación superior: propuesta de un modelo
de análisis
*Self-regulated learning and gamification in higher education:
a proposal for an analysis model* 341

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Reseñas bibliográficas

- Bellamy, F.-X. (2020).** *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo* (Enrique Alonso-Sainz).
- Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza* (Jordi Claret Terradas).
- De Marzio, D. M. (Ed.) (2021).** *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work That Teachers Do.* (María G. Amilburu).
- Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

Informaciones

Convocatoria de originales para un número monográfico de la **revista española de pedagogía**

sobre el tema: «La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI»; Simposio Internacional de Filosofía de la Educación: «Identidad y buen carácter»; 19th Conference New Directions in the Humanities: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology; VIII Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. Buenas prácticas y retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia». **375**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

383



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections*

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones

Juan P. DABDOUB, PhD. Assistant Professor. University of Navarra (jdabdoub@unav.es).

Abstract:

Education on moral values is an area that has caused controversy in the 20th and 21st centuries, in particular due to the social rejection of the possible indoctrination of students. Louis Rath's Values Clarification methodology was one of the most representative proposals that attempted to outline a moral education free of indoctrination. Without further examining philosophical arguments that have already been dealt with in numerous publications, this article holistically studies the history of this approach in order to learn from the efforts, challenges, victories, and failures of those who have preceded us in the task of educating citizens with moral convictions. The article begins by

presenting the main points of psychologist Carl Rogers' theory that most influenced the origin of this methodology. It then introduces the social context in which the Values Clarification programme arises, a detailed description of its key points, the warm reception it received and, finally, the criticism and assessments that led to its dizzying downfall. To conclude, three brief reflections on moral education are presented, which, although not new, are reinforced by the study undertaken in this article.

Keywords: Values Clarification, moral values, moral education, character education, Carl Rogers, Louis Rath, Howard Kirschenbaum, United States.

* This paper has been written within the framework of a project funded by the Templeton World Charity Foundation (TWCF ID): 0157).

Revision accepted: 2021-02-02.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 279 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones | *Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

Resumen:

La educación en valores morales es un ámbito que ha generado polémica en los siglos XX y XXI, especialmente por un rechazo social hacia el posible adoctrinamiento de los estudiantes. La metodología de Clarificación de valores de Louis Rathes fue una de las propuestas más representativas que intentaron plantear una educación moral libre de adoctrinamiento. Sin profundizar en argumentos filosóficos que ya han sido tratados en numerosas publicaciones, el artículo estudia la historia de este planteamiento, para aprender de los esfuerzos, retos, victorias y fracasos de aquellos que nos han antecedido en la tarea de educar ciudadanos con convicciones morales. El artículo comienza exponiendo los puntos prin-

cipales del pensamiento del psicólogo Carl Rogers que más influyeron en el origen de esta metodología. Después, se introduce el contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres breves reflexiones sobre la educación moral que, aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo.

Descriptor: Clarificación de valores, valores morales, educación moral, educación del carácter, Carl Rogers, Louis Rathes, Howard Kirschenbaum, Estados Unidos.

1. Introduction

Over recent decades, many experts in education have stated that the great challenges and difficulties of society must be faced by influencing the moral education of citizens (Bernal et al., 2015; Damon, 2002; Lickona, 1991; Nucci et al., 2014). Nevertheless, the moral sense of education has been excluded in many educational systems for various reasons, including especially: a) a misunderstood relationship with religion, which excludes it from secular public education; b) the conviction that it makes no sense in an age where moral relativism reigns; c) or conceiving it as mere training that incapacitates ethical reasoning; among other aspects (Dabdoub et al., 2020).

Spain is no exception. Fuentes (2018) carried out a suggestive analysis of Spanish education law, starting with the LOECE (Organic law regulating the Statute of Schools) in 1980 and ending with the LOMCE (Organic law on the Improvement of Educational Quality) in 2013. His study revealed that morality is treated as something very residual in Spanish law, with vague and scarce names that have tended to disappear over time, leaving in its place the notion of value. Moreover, he considers that the current law is, in certain ways, in line with the Anglo-Saxon proposals from the 1970s and 1980s known as *values-free*, whereby the aim was to provide neutral moral education. Fuentes suggests that the principles of Spanish education law seem to be inspired by this movement,

both due to the primacy given to the concept of value and due to the importance given to moral autonomy.

The main values-free proposal of that time was the Values Clarification movement, which enjoyed years of success and dissemination that were only overcome by the outburst that made anything referring to this methodology disappear (Dabdoub, 2019). What was so attractive at the very inception of this approach and so repulsive in its downfall? What results were achieved? What lessons can be learned from this experience when proposing the moral aspect of education? Few analyses have been carried out on Values Clarification in this sense, with the exception of some studies of a markedly philosophical nature (Ellrod, 1992; Lipe, 1995; Medina, 2000; Sanderse, 2012). In this article, I intend to analyse the educational *experience* of Values Clarification, without downplaying the importance of philosophical studies, with the aim of encouraging deep and practical reflections that can inspire educational approaches and current legislation. Rather than detailing the moral theory of those who promoted Values Clarification, it is about better understanding the problem they faced, how they took on the challenge, and what results they achieved, so that we can build something better based on their experience.

The article begins by developing the points of Carl Rogers' thought that most influenced the origin of Values Clarification (Ellrod, 1992; Kirschenbaum, 1976; Pascual, 2014). It then introduces the

social context in which the Values Clarification programme arises, a detailed description of its key points, the warm reception it received and, finally, the criticism and assessments that led to its dizzying downfall. By way of conclusion, three practical reflections for moral education are presented.

2. Rogers' inner rupture

Carl Rogers is considered one of the founders of humanistic psychology. This current is characterised by focusing on the personality as a development with freedom to make decisions, in search of meaning. Rogers (1964) believed that traditional values do not fit in well with the new world culture, which is increasingly leaning towards empirical science and moral relativism, and he wished to find a new approach to values that fitted the needs of his time.

This author focuses his discourse on *operative values*, those that have no cognitive or conceptual basis, but are manifested in behaviour by means of the "preference of the organism" (1973, p. 77). In parallel to Rousseau (2011), he states that the child has an innate prudence, a *wisdom of the body*. He states that children know what they like and, to a large extent, what is good for them, as if the organism itself were communicating what is best at any given time. However, many adults lose this innate wisdom as they are subjected to the demands, pressures and expectations of society. As individuals grow older, they begin to add the values that society communicates, or

in some cases imposes, to their operative values. Rogers calls these values *introjected value patterns* (1964). These are the values that come from sources such as schools, churches, government, peers, or artists. These sources say something about what our values should be. Making money, being smart, loving your neighbour, or drinking Coca-Cola are presented as desirable, whereas disobedience, sexual desires, or communism are presented as bad or undesirable.

Most of these introjected values come from people or institutions close to the individual. However, the source or evaluation of these values does not lie in the individual him or herself, but in something external. More often than not, the criterion for taking on these values lies in being esteemed, loved or accepted by the person or the collective that holds or proposes the value. Rogers (1973) states that there are often discrepancies between what our own identity and integrity tell us we should value and what others present to us as values. That is to say, we renounce what we consider moral in order to gain the affection or acceptance of others.

Thus, our ability to value falls into disuse, as we make use of the values of others. Over time, it becomes more and more difficult to listen to the inner voice that manifests the operative values, one loses confidence in one's own criteria, and one does not find assurance in one's personal experience. There may even be a scenario where our preferences, our operative values, are seen as threats if

they contradict other values. These people, Rogers points out, end up rigidly embracing the values of society and lose the natural flexibility provided by operative values in each circumstance.

When taking on valuing from different sources, it is not uncommon to find people with contradictory or incompatible values. This leads to situations of instability where people are unable to discover what they really value, what is truly important to them. This causes the *inner rupture* that Rogers finds in the modern human being, who distrusts their own experience and intuition and loses contact with their inner world.

The aim of Rogers' psychotherapy sessions is for people to develop a valuing process that is based on their inner world, considering their experiences, feelings, thoughts and intuitions. It seeks to help people get to know themselves and, based on that, determine what they want and value.

It is not our aim to evaluate Rogers' thought, which, at the time, enjoyed great success, rather we highlight it due to the influence it had on the creators of the Values Clarification movement.

3. Social context

In the late 1960s and early 1970s, many educators in the United States pointed out that students' academic inadequacies and behavioural problems were related to students' moral education. The moral relativism of the time and the

lifestyle based on luxury and well-being led to an attitude of cynicism and disillusionment among the youth. An inability to acquire feelings of authenticity and commitment to values that could give meaning to the new options offered by the modern world was detected in young people (Salls, 2007). One of the main concerns of moral education reformers at the time was students' inability to have and choose values (McClellan, 1999). As Rogers states, Americans in those years were deeply insecure given the *freedom of choice* concerning their life orientation, seeing the discernment of values, goals, or objectives as a problem.

At this time, the need arose to rethink moral education, but respecting the autonomy of each individual demanded by the social environment. Since the mid-20th century, there has been a widespread fear of *imposing* moral values or principles in schools. So as not to get into trouble with parents and directors of schools, teachers prefer to avoid this topic in class. Lickona (1991) presents this comment from a retired teacher interviewed in the 1950s giving us a glimpse of this widespread climate in American schools:

I think the average classroom teacher wanted to go on teaching values. I remember getting into arguments, though, with some of my younger colleagues who'd say, 'My values aren't the same as your values'. I'd say, 'Well, what about values like honesty, kindness and responsibility; can't we teach those?' But I didn't get far; there was this new feeling that if we taught any kind of morality, we'd be 'imposing our values' on the children. (p. 8)

These circumstances presented a truly paradoxical challenge: that of implementing moral education that was *morally neutral*. In this sense, a proposal came to light that was considered to meet these requirements and which was very well received during the 1970s, namely Values Clarification.

4. Values Clarification

The Values Clarification programme was originally designed by the psychologist Louis Rath in the United States in the late 1960s and was a moral education model that was very popular from the late 1960s to the late 1970s (Sandin, 1992). Its first and most important reference was the book *Values and Teaching*, published by Louis Rath, Merrill Harmin and Sidney Simon in 1966. It was the book that "launched the educational movement regarding Values Clarification" (Pascual, 2014, p. 32).

This proposal arose from the conviction that the learning and behavioural problems presented by students in schools responded to an internal difficulty to acquire values given the increasingly complex conditions of modern life. The main difficulty came from the numerous, diverse, and — on many occasions — incompatible moral values that were found in the family, at school, in churches, or in the media (Rath et al., 1978).

Rath, Harmin and Simon (1978) identify the following characteristics or behaviours as being characteristic of people who have difficulty determining their

own values: apathetic, disinterested, unenthusiastic people, who remain passive to their surroundings; they are interested in many things but for a short time, they do not persevere; they find it difficult to make decisions and do not know what they want; many are inconsistent in their interests or choices; they drift, letting themselves be carried along, without any plan or goal; they conform, seek comfort and go along with the dominant opinion; some are dissidents by default, finding their *raison d'être* in complaining and opposing others (p. 7).

A great deal of traditional moral teaching consisted of children adopting the values they were told to adopt. Faced with such a variety of opinions, it is only natural that children experience a certain bewilderment and ambiguity that makes it difficult for them to commit to any value. Another point of criticism concerning this traditional approach from the perspective of psychology is the inner rupture or crisis that can arise when the values that are to be acquired are merely presented and no effort is made to internalise them or to develop processes that allow us to individually verify if something is to be valued or not. Medina (2000) eloquently explains what Values Clarification wanted to achieve:

Having values, yes, but those that stem from a serious and consistent personal reflection, without aiming for the subjective conclusions reached to be necessarily accepted by others. The aim: to help students overcome the crisis of meaning that traditional values have in their lives. (p. 5)

The new proposal by Rathes consists of not imposing any values on children, but rather helping them find and choose the values they want to acquire, without being coerced. The aim is to seek a process that encourages personal identification with the values, so that the students make them their own and, therefore, increase their commitment and feeling of authenticity. His premise is clear: it is not effective to teach a specific set of values; instead, one must help develop the ability to determine one's own values. The goal is to help everyone *discover* their own personal values. To achieve this, the process must be autonomous, with collaboration from the teacher as a mere facilitator (Escámez, 1996). Gordillo (1992) describes the purpose of Values Clarification as follows:

It is a series of strategies which are intended to help students clarify their feelings, interests and needs, so that, once transformed into values, they become self-confident, responsible, optimistic and able to establish appropriate relationships with society. (p. 92)

It is important to clarify Rathes' concept of value. Values are not mere desires, interests, feelings or attitudes, rather something deeper. They are convictions, consisting of reason and affect, that show how a person decides to spend his or her life: "It is characteristic for the Values Clarification technique to include thoughtful consideration, prizing/cherishing and action. The objective is to reach the behaviour by first experiencing the feeling and clarity of ideas" (Pascual, 2014, p. 32). Part of Rathes' method

consists of each individual being able to verify which beliefs, attitudes, activities or feelings can be considered values. To this end, it sets out seven verification criteria (Raths et al., 1978, p. 47):

1. *Having been freely chosen.* There is no room in this theory for values that are imposed by outside pressures.
2. *Having been chosen from among alternatives.* A real choice must exist, not a spurious one.
3. *Having been chosen after due reflection.* This excludes impulse or highly emotional choices from the category of values.
4. *Having been prized and cherished.* We exclude from the level of values those things which we have or do which we are not proud of and would rather not have or do — as when one chooses the least objectionable of several undesirable alternatives.
5. *Having been affirmed to others.* To be ashamed to affirm something is to indicate that one does not value it fully.
6. *Having been incorporated into actual behaviour.* A person who chooses democracy and never does anything to put that choice into practice may be said to have an attitude or belief about democracy but not a value.
7. *Having been repeated in one's life.* A one-shot effort at pottery making, for example, would not qualify as a value.

It is an inductive method which, through specific reflections, helps every student to get a better idea of themselves by offering a process to discover what they truly value. Students should apply the seven criteria to everything that has the potential to be of value to them. If any of them are not fulfilled, it should not be considered as a value. Different contributions to Raths' objective can be seen in each of the seven criteria: 1) encourage children to make choices without being coerced; 2) look for and examine different alternatives when they have to make a choice; 3) learn to reflect on the alternatives, taking responsibility for the consequences of each and every one; 4) encourage children to consider what it is they are looking for, desire or value; 5) give them the opportunity to make public affirmations of their choices, encouraging consistency; 6) turn the choice into some specific action; and, finally; 7) integrate the choice into their behavioural habits and patterns. According to Raths, Harmin and Simon (1978), the Values Clarification methodology has four key elements (pp. 4-5):

1. *Focus on life:* observe aspects of life that we sometimes do not consider in order to find what one truly values. This may involve personal issues, but social issues should also be included.
2. *Acceptance of the way things are:* it is important to accept the values that others may have, without judging them for being different to one's own. It is also not necessarily a matter of approving them. Values Clarification requires us to accept people as a whole, just

as they are. People also need to accept themselves. This process is about helping them to accept themselves as they are, being honest with themselves and with others, no matter how confusing or negative their thoughts and feelings may be.

3. *Opportunity for further thoughtful consideration*: in addition to acceptance, it is important to thoughtfully consider the matter further. This means one can make more informed choices and be more aware of what one wants and desires.
4. *Development of personal powers*: the overall message of this methodology is that thoughtful consideration of values allows for better integration of choices, desires and behaviour. In this way, each person is better equipped to steer their life in the direction they really want.

It is evident that, when implementing Values Clarification, a variety of values emerge among students and some of them may appear to be incompatible or contrary to each other. In this situation, students are likely to question whether it makes a difference which values they choose or wonder which value is better and why. On this point, Rath's does not go into the issue of determining which value or values would be best. Quite the contrary, his aim is to make everyone thoughtfully consider what they think and feel using his seven criteria. Moreover, he insists that all people (and not all values) must be accepted, regardless of how *wrong* their value judgements may be.

5. Kirschenbaum's reform

An important figure in the development of the Values Clarification methodology was Howard Kirschenbaum, who enthusiastically received Rath's proposal. This author made an interesting point of criticism, stating that Rath's method could be conceived more as criteria than as processes. If they are accepted as mere *criteria*, they only help to verify whether an inner perception meets all the conditions to be a value. On the other hand, if they are considered as *processes*, they help to discover which inner perceptions can be considered values. Criteria help to *verify*, processes to *discover*.

Kirschenbaum and Simon (1973) carried out what could be considered the first reform of the Values Clarification methodology. We actually find the same seven steps as in Rath's method. Nevertheless, the order changes (pp. 23-26):

1. Having been prized and cherished (previously no. 4).
2. Having been affirmed to others (previously no. 5).
3. Having been chosen from among alternatives (previously no. 2).
4. Having been chosen after due reflection (previously no. 3).
5. Having been freely chosen (previously no. 1).
6. Having been incorporated into actual behaviour (previously no. 6).
7. Having been repeated in one's life (previously no. 7).

At first glance, there appears to have been little change in Rath's methodology;

however, there are two important considerations. The first is that the new order tends to make us consider the proposal more as a series of processes than as a verification. In fact, Rath called them *The Seven Criteria*, and now Kirschenbaum and Simon call them *The Seven Processes*. In Rath's version, one first considers how one has chosen, and then whether what was chosen has been valued in terms of affect. In this reform, one first questions what it is that one wants or desires, and then the choice is made. With the criteria one thoughtfully considers a previously made choice, whereas with the processes one thoughtfully considers what one wants to choose.

The second consideration is the greatest emphasis placed on the affective realm in this new version. Rath also considered longings, desires, and preferences. Nevertheless, the analysis of feelings in relation to values is given greater consideration here, not only because they are at the beginning of the process, but also because their need for effective action is recognised (Kirschenbaum, 1973). Kirschenbaum and Simon (1973) emphasise the need to include the affective realm in moral education:

We need people to find ways to help young people discover what it is important to them, to learn to set priorities, and to know what they are for or against. So much of our education forces us to deny our feelings and to distrust our inner experience. Valuing is not only a cognitive process. Education has to include the affective realm too. The future will hold many surprises. Unless people are capable of tuning into their own feelings, they will be ill-equipped to make the decisions that the future calls for. (p. 23)

6. Reception, criticism and responses

This methodology was received with great enthusiasm in the 1960s and 1970s, especially in the area of Social Sciences (McClellan, 1999). It was an attractive proposal for teachers for three reasons: (1) using it does not require moral preparation; (2) a wealth of teaching and support materials was readily available; and (3) there was partial support in the form of State grants (Hunter, 2000). It quickly became the trending moral education proposal of the 1970s, despite the fact that it did not have sufficient philosophical and psychological reviews to verify its effectiveness. According to Sanderse (2012), a great deal of its success is due to the fact that this methodology considers children as people capable of reasoning what is and what is not worthwhile, instead of treating them as immature and ignorant, thus establishing an authoritarian relationship with them (p. 29).

In this period, more than forty books and hundreds of articles were written on Values Clarification. Kirschenbaum (2000) says that, from 1968, he gave hundreds of conferences and workshops on the subject, not only in the United States, but on all five continents. He co-authored four books and numerous articles and directed the *Values Clarification Trainers Network* for several years. Nearly half a million copies of Rath's book were sold, with Simon's *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies* going on to outsell it, becoming the bestseller in moral education.

A frequent point of criticism on Values Clarification was that values should not be spoken about as being good or bad. The teacher, rather than making moral judgments about values, should encourage the freedom and authenticity of each student to discover and adopt their own values. In a critical study of this approach, Medina asserts that the teacher “should never convince, persuade, or place a particular option in a pre-eminent position. Their task is to encourage the unconditional free decision of the student in forming their own personal moral code” (2000, p. 6). Of course, always encouraging respect for the values discovered and adopted by other peers, communities or cultures. In a sense, all values are equally valid, provided that there are no values that interfere with the individual right to value what one discovers, adopts, wants or chooses. Interestingly, the pre-eminence accorded to the value of respect was not seen as an imposition.

Harmin and Simon (1967) respond to this criticism by arguing that it is not necessary for teachers to be silent about their own values. What they do consider necessary is going beyond the theoretical example, the anecdote, merely manifesting the consideration of what is right and what is wrong, since this is not enough to learn how to make choices when two or more values conflict (p. 525). The Values Clarification method suggests that the best way to learn to choose values is by *choosing them*, deliberating and facing the consequences. These authors are convinced that the key to finding authentic convictions and committing to them lies in developing the valuing process through practice.

Another point of criticism claimed that Values Clarification led to moral relativism. Critics argue that this model does not explicitly promote the search for moral truth, or any kind of consensus. They, therefore, consider that moral truth is *implicitly* denied. In practice, this moral education is void of content and does not propose a one-size-fits-all system of norms for life, or of *values* that make people grow and be happy. Escámez states that it cannot even be considered moral education, since it shies away from talking about what is good and bad for human beings: “it is not a strictly moral approach; the idea of moral values is relativistic and does not seem to distinguish between moral desires and moral preferences” (1996, p. 49). It seems that any opinion or personal preference is valid, as long as they tolerate and do not interfere with those of others.

In line with relativism, the failure to differentiate between moral decisions and personal issues of taste or preference is also criticised. Both Rath and Kirschenbaum’s methods do not explicitly state a categorical difference between decisions such as stealing or lying, and wearing blue or going to the cinema on Sunday (Ryan, 1989). While each student is encouraged to reflect and discover that these decisions belong to different orders, one must consider the possibility that just the opposite may occur.

Kirschenbaum argues that this criticism is not entirely true, since both his and Rath’s proposals included specific values from the outset. He underlines

that both he and Rathes take as a basis a reaction to the consequences of the social indoctrination that took place in various countries and which led to the horrors of the Second World War, and so in order to avoid the danger of violently imposing absolute values, they preferred to seek the objective of developing a valuing process that would improve the quality of individual and social life (Kirschenbaum et al., 1975). However, along with this, Kirschenbaum (2000) states that the Values Clarification model implies education on highly important civic and moral values, such as respect, justice, empathy, honesty and integrity. He argues that the processes and strategies of Values Clarification implicitly include these civic and moral values (p. 12). For example, teaching students to listen carefully to others teaches the value of respect. By inviting consideration of others' points of view, fairness and empathy are encouraged. By encouraging students to bridge the gap between what they say and what they do, the values of honesty and integrity are taught. Proposing moral dilemmas conveys that it is important to reflect on morality. In short, Values Clarification states that it includes a moral context loaded with implicit values. Although not explicitly taught, these values were part of the hidden curriculum.

In addition, Lockwood (1978) states that Values Clarification does not give a clear definition of its objective: he finds it difficult to identify what exactly is sought with this methodology. This leads to a serious difficulty when it comes to evaluating it. Sanderse shares this opinion, consider-

ing that, in the absence of clear objectives and stages or levels of development, it is difficult to answer the questions that enable evaluation of moral education: What does a child go through when its values are clarified? How can we distinguish between people who have clarified their values to different degrees? Which strategies fit which level of development?" (2012, p. 36). It must be conceded that, in a sense, it does specify its objective, which is to achieve greater identification and commitment to values, which is a difficult issue to evaluate. It is also true that, by not specifying any value, and accepting any value as valid, the objective seems to seek identification and commitment to *anything*, which is certainly ambiguous. Kohlberg and Simon support this view by arguing that, in the absence of clear objectives, it is not known whether Values Clarification works or not: "No one has ever assessed what good their work has done because they have no criteria of what developmental improvement would be." (1973, 64).

Ellrod presents a profound point of criticism from a philosophical point of view. Most of the rationale for Values Clarification is based on the fact that students are free to choose their values, without being influenced by the teacher or other external elements. Nevertheless, it is clear that children come to school with certain pre-existing values that have not been *freely* chosen most of the time. Therefore, certain steps of the model, such as those of prizing and cherishing, would be impossible if there were no pre-existing values, since it is precisely on this that any

current valuing depend. The criticism is that an attempt is made to reach a value-neutral judgement through a process that requires pre-existing valuing, the neutrality of which cannot be guaranteed. Therefore, the *neutrality* of the new values is compromised. According to Ellrod, this is the main point of criticism on Values Clarification from a philosophical point of view: "It is not clear what is supposed to be left free to operate 'naturally', once the field of one's valuing has been cleared and inhibitions removed, unless a pure, groundless existentialist choice is to be invoked" (1992, p. 17).

Another point of criticism is that Values Clarification inherits and contributes to the individualism of the time, breaking contact with others and with objectivity. In classical moral education, there was an emphasis on *us*, on the responsibility as a community to identify the good, the best, and to achieve it together. On the contrary Values Clarification seems to encourage each person to seek and achieve what they consider good, regardless of the others. Salls (2007) suggests that this methodology is partly responsible, along with other factors, for the individualism currently found in many adults and adolescents who view morality as something private and relative (p. 17).

7. The downfall

In the late 1970s, after analysing more than ten studies on the outcome of Values Clarification, Lockwood (1978) concluded that the impact of this methodology on students' self-esteem, self-concept, or

personal adaptation could not be proven (p. 344). He also finds no evidence of an impact on the values that are developed. However, as we have seen, the methodology became popular and was implemented in many American schools, influencing the mentality of these generations and also social change. Kilpatrick (1992) sets out this view in a book whose title conveys a pressing concern: *Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it*.

Given these points of criticism and assessments, it seems that Values Clarification did not achieve its goal. On the contrary, some claim that it worsened the social environment and contributed to the moral turmoil of the time. This moral education model lost its popularity almost as quickly as it gained it. By the late 1970s and early 1980s, Values Clarification had been discredited. Book sales declined, as did requests for courses and conferences. Regarding these years, Kirschenbaum (2000) states that a school principal would rather be accused of having asbestos in the classroom ceilings than it be thought that his school was teaching Values Clarification. The new trends were oriented towards traditional moral education and the renewed character education. Aware of the negative effects of his efforts, Harmin states that, looking back, "it would have been better had we presented a more balanced picture, had we emphasized the importance of helping students both to clarify their own personal values and to adopt society's moral values" (1988, p. 25).

After three decades of experience, Kirshenbaum (2000) decided to leave Values Clarification and join the character education movement. He admitted that for a long time he was so intent on avoiding *moralising authoritarianism* that he refused to see the negative effects of his proposal (p. 11). He was aware of the serious problems facing society: widespread confusion, moral decline, social disintegration, etc. At this point, he was convinced that the solution lay in the character education approach, “to teach, model, and facilitate the traits of character, moral virtues, civic values, and responsible self-direction on which our common future depends” (p. 18).

This author claims that he and his colleagues had very noble intentions. They wanted to solve the problem regarding the apathy and lack of commitment that was present in society in order to motivate moral behaviour. After much time and reflection, Kirshenbaum (2000) states that the big problem that caused Values Clarification to fail was the mistaken assumption that students had a rational moral *base* and were aware of traditional values with which they merely needed to identify:

And so, belatedly, I recognised the fatal flaw in values clarification: It took traditional values for granted. It assumed that people had within them enough decent goodness, intuitive understanding of right and wrong, fairness and justice, and strength of character that, given a chance to identify their own deepest feelings and to thoughtfully examine the alternatives, they would ultimately make good and responsible choices. (p. 12)

8. Final comments

By way of conclusion, we will now set out three brief reflections on moral education. Although they are not new, they are reinforced by the study carried out in this article on Values Clarification, and may be of use to those practising or overseeing moral education today.

8.1. It is better to propose a moral view in schools than no moral view at all

The social climate of the time demanded morally neutral education that guaranteed moral freedom, without imposing convictions or indoctrinating students. In traditional approaches to moral education, the teacher proposed, based on their subjectivity or the common social *ethos*, the moral view that they considered to be the most correct. This, of course, influences students’ moral development. However, it is also possible for the student to form a different opinion to that of the teacher, even a contrary one. On this point, I believe that not giving any opinion is less *liberating* than justifying a moral proposal, since the student is left adrift, without any role model. Silencing all opinions does not help to overcome their ignorance and, by not having any role model, the student becomes more vulnerable to potential manipulation by people or institutions for questionable purposes. The student is left defenceless in the face of *influences* that are often self-serving: corrupt politics, consumerism, peer pressure, and so on. The assessment that Values Clarification obtained in the end supports this argument.

8.2. Moral education cannot be avoided

There are those who think that schools can be *values-free*, that is to say,

that they can educate without affecting students' moral dimension. On the contrary, leaders of the character education movement such as Berkowitz (2012) or Lickona (1991) claim that *one cannot not educate morally* (intentional double negative). The mere presence of an adult has a moral influence on children, and much more so if they have a close relationship, such as that of student-teacher. There is no *off switch*: we always influence. Some do so strategically and intentionally, considering this dimension in their curriculum design; others prefer not to openly state their objectives. Nevertheless, if one cannot not have an influence on the character of students, it is a good idea to plan and direct the course. Although Values Clarification sought genuine neutrality, its authors agree that it was impossible to prevent its methodology and its dealings with students from implying — and demanding — a list of specific moral values.

8.3. A social agreement on moral values can be reached

The moral neutrality of education defends the supposed need for an education without values in order to guarantee freedom. The dominant educational mentality of that time was not capable of conceiving any sort of explicit teaching of moral values with no indoctrination or manipulation. However, this paper shows how Values Clarification was replete with implicit moral values, values that society agreed with and considered fundamental. This is not at all unusual: numerous studies show that there is common ethical ground, even in societies like

ours, with so many contested values. We know there is conflict on issues such as abortion, homosexuality, euthanasia and capital punishment. Nevertheless, there are many shared values that make public moral education possible in a pluralistic society. Indeed, pluralism itself would not be possible without agreement on values such as justice, honesty, civic responsibility, democratic process and respect for truth. There is no need to abandon *all* moral education because of a lack of common agreement on certain contentious issues. Moreover, the possible solution to these conflictive issues lies, for the most part, in citizens integrating fundamental moral values into their lives, those that are essential for dialogue and the pursuit of the common good.

References

- Berkowitz, M. (2012). *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*. Character Development Group.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La Educación del carácter: Perspectivas internacionales [Character education. International perspectives]. *Participación Educativa*, 4 (6), 35-45.
- Dabdoub, J. P. (2019). *Educación moral y educación del carácter: estudio de las principales propuestas de los siglos xx y xxi en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant* [Moral education and character education: a study of the main proposals of the 20th and 21st centuries in the United States based on the thought of Aristotle and Kant]. [Unpublished doctoral thesis]. Universidad de Navarra.
- Dabdoub, J. P., Naval, C., & Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo xx [The decline of character education in the United States in the 20th century]. *Pedagogia et vita*, 78 (2), 92-109.

- Damon, W. (Ed.) (2002). *Bringing in a new era in character education*. Hoover Institution Press.
- Ellrod, F. (1992). Contemporary philosophies of moral education. In G. McLean & F. Ellrod (Eds.), *Philosophical foundations for moral education and character development: act and agent* (pp. 9-42). Council for Research in Values and Philosophy.
- Escámez, J. (1996). Teorías contemporáneas sobre educación moral [Contemporary theories on moral education. A values world]. In A. Cortina (Ed.), *Un mundo de valores* (pp. 39-50). Generalitat Valenciana.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo [Character education in Spain: Reasons and evidences of a weak development]. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación [Moral development and education]*. EUNSA.
- Harmin, M. (1988). Value clarity, high morality: Let's go for both. *Educational Leadership*, 45 (8), 24-30.
- Harmin, M., & Simon, S. (1967). Values and teaching: A humane process. *Educational Leadership*, 24 (6), 517-525.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. Basic Books.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny cant tell right from wrong and what we can do about it*. Touchstone.
- Kirschenbaum, H. (1973). Beyond Values Clarification. In H. Kirschenbaum & S. B. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 92-110). Winston Press.
- Kirschenbaum, H. (1976). Clarifying Values Clarification: Some theoretical issues and a review of research. *Group & Organization Studies*, 1 (1), 99-116.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to character education: A personal journey. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 39 (1), 4-20.
- Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L., & Simon, S. (1975). *In defense of Values Clarification: A position paper* (pp. 1-8). National Humanistic Education Center.
- Kirschenbaum, H., & Simon, S. (1973). Values and the futures movement in education. In H. Kirschenbaum & S. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 17-30). Winston Press.
- Kohlberg, L., & Simon, S. (1973). An exchange of opinion between Kohlberg and Simon. In H. Kirschenbaum & S. Simon (Eds.), *Readings in Values Clarification* (pp. 62-64). Winston Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lipe, D. (1995). *A critical analysis of values clarification*. Apologetic Press.
- Lockwood, A. (1978). The effects of Values Clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48 (3), 325.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present*. Teachers College, Columbia University.
- Medina, J. R. (2000). Educación moral: un estudio crítico de la «Clarificación de Valores» [Moral education: a critical study of "Values Clarification"]. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 9 (7), 1-33.
- Nucci, L. P., Krettenauer, T., & Narváez, D. (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Pascual, A. (2014). *Clarificación de valores y desarrollo humano [Values clarification and human development]*. Narcea Ediciones.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. (1964). Toward a modern approach to values: The Valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 68 (2), 160-167.
- Rogers, C. (1973). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. In H. Kirschenbaum & S. Simon (Eds.), *Readings in Values Clarification* (pp. 75-91). Winston Press.
- Rousseau, J. J. (2011). Emilio o la educación [Emile, or On education]. In S. Sevilla (Ed.), *Obras Completas*. Gredos.

- Ryan, W. (1989). Incoherence and contradiction in the Values Clarification movement. *McGill Journal of Education*, 24 (2), 173-186.
- Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue*. University Press of America.
- Sanderse, W. (2012). *Character education: A Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Eburon.
- Sandin, R. (1992). *The rehabilitation of virtue: Foundations of moral education*. Praeger Publishers.

Author biography

Juan P. Dabdoub. Assistant Professor in the School of Education and Psy-

chology at the Universidad de Navarra, where he defended his doctoral thesis in 2019. He has been a member of the Education, Citizenship and Character Research Group since 2015. His research interests include the theory and practice of character education, educational leadership, and the design, implementation and evaluation of interventions that cultivate moral and civic virtue in school communities.



<https://orcid.org/0000-0003-3750-0685>

Table of Contents

Sumario

Studies and Notes

Estudios y Notas

Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados, & Ángeles Bueno Villaverde

Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence

Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes 209

Carolina Yudes, Lourdes Rey, & Natalio Extremera

Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations

Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales 231

Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández, & M.ª Paz Trillo Miravalles

Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores 249

Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil, & Laura Cuervo

Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis

Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis 269

Juan P. Dabdoub

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones 289

Silvia Sánchez-Serrano

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud 305

Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo, & Raquel Fidalgo

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado 321

Cristina García Magro, & María Luz Martín Peña

Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model

Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis 341

Book reviews

Bellamy, F.-X. (2020). *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. [Remain: to escape the time of perpetual motion]* (Enrique Alonso-Sainz). **Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza [A heart for educating. An essay on the call to teach]* (Jordi Claret Terradas). **De Marzio,**

D. M. (Ed.) (2021). *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work that Teachers do* (María G. Amilburu). **Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria [Teaching Character Education through Literature. Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms]* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 279 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid