

# MONOGRÁFICO

## EDUCACIÓN MORAL, ÉTICA Y REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO. APUNTES PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR

M.<sup>a</sup> ROSA BUXARRAIS ESTRADA (\*)

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN (\*)

JOSEP M.<sup>a</sup> PUIG ROVIRA (\*)

JAUME TRILLA BERNET (\*)

### INTRODUCCIÓN

Nuestra colaboración está estructurada en dos partes diferenciadas. La primera de ellas, de carácter discursivo, pretende analizar y reflexionar en torno a la importancia de la educación moral y/o educación en valores en la sociedad actual y en el momento pedagógico de nuestro contexto socio-político-cultural. En esta primera parte se presenta nuestro modelo de educación en valores y nuestra propuesta de educación moral insistiendo en aquellos objetivos que desde nuestra perspectiva deben atenderse de forma prioritaria.

La segunda parte de esta colaboración pretende concretar a nivel curricular y de acuerdo con las orientaciones y pautas que van a guiar la reforma del sistema educativo lo que entendemos debería ser el trabajo pedagógico-moral en el marco escolar de la educación primaria y secundaria obligatoria. En esta segunda parte se debate el problema de la neutralidad y la beligerancia en educación especialmente aquellas actitudes y valores que deberían, a nuestro entender, caracterizar el ejercicio profesional del docente en este ámbito.

La diferencia en los estilos y niveles de concreción de los diferentes apartados de este trabajo responden a la doble consideración que desde nuestra perspectiva pedagógica merece el tema que nos ocupa.

No creemos que sea suficiente un discurso teórico y filosófico alejado de la realidad de la escuela y del aula ni tampoco creemos que sea adecuado ni posible diseñar materiales curriculares sin atender a los fundamentos teóricos y a las urgencias de carácter social y pedagógico que reclaman su presencia. Nuestro objetivo como grupo de investigación (1) en educación moral es la integración de cono-

---

(1) El trabajo del grupo de investigación (Grup de Recerca en Educació Moral, de la Universitat de Barcelona, GREM) del que formamos parte en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía ha sido posible gracias al ICE de la misma Universidad y a las ayudas que

(\*) Universidad de Barcelona.

cimientos derivados del discurso teórico sobre la educación moral con los derivados de la práctica pedagógica a través de diferentes programas de investigación-acción en el marco escolar de forma que, a través de ellos, podamos incrementar la eficacia de la acción pedagógica en este ámbito, la educación moral, fundamental y basal en la educación integral de la persona.

## 1. PROBLEMÁTICA Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN MORAL

La tradición histórica y política de los pueblos y los condicionantes socio-culturales que a todos nos conforman hacen difícil, aún hoy, en España hablar de educación moral y/o de ética y/o de educación en los valores con la necesaria objetividad y amplitud de miras que un tema como éste requiere. Aunque el progreso científico, social, político y pedagógico es quizá una de las características más notables de la última década y media en nuestro país, aún hoy en día existen entre otros, políticos, sociólogos y pedagogos que dudan en utilizar estos términos por temor a confundirse con quienes durante décadas lo han defendido en aras a objetivos diferentes e incluso opuestos a lo que creemos deben servir.

Sin embargo, y a pesar de ellos, la acción pedagógica en torno a los valores y a la construcción de una moral colectiva e individual es necesaria. Esta necesidad debe atenderse de forma compatible y coherente con el progreso social y solidario y, a la vez, con el progreso individual singular y autónomo de cada uno de nosotros.

Es una urgencia social y pedagógica y precisa atención de aquellos que se dedican a la práctica pedagógica y de aquellos que en función de su optimización se preocupan de la investigación pedagógica.

No es posible construirse como persona ni colaborar a la construcción de los demás a través de la acción pedagógica sin prestar la atención que sea precisa a la dimensión ética y moral de cada uno de nosotros.

Y lo anterior no sólo es necesario en la acción pedagógica escolar o formal sino que debemos considerarlo también en las acciones pedagógicas no formales y de modo específico en lo que venimos denominando educación social y entendemos como aquella que es propia de ámbitos como la educación especializada, la animación sociocultural y la pedagogía del tiempo libre y la educación de adultos.

---

para el desarrollo de nuestros proyectos de investigación recibimos del CIDE de la Secretaría de Estado de Educación y de la CICYT de la Secretaría de Estado de Universidades. Entre otras publicaciones es autor de: Puig, J. M. y Martínez, M., *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989. Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Garcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Vilar, J., *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62, 1990; Martínez, M. y Puig, J. M. (coords), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991; Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Vilar, J., *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat, 1991.

Quizá, y por razones estratégicas, algunos prefieran referirse a la educación moral como educación ética o educación en y de los valores, pero, e incluso, a pesar de que los anteriores son sinónimos, lo importante es prescindir de problemas terminológicos y atender lo que clásicamente ha sido una dimensión basal de la educación integral de la persona que es su dimensión moral.

La situación mundial y la que nos es más propia y cercana en tiempo y espacio reclama un nivel de profundización en los valores democráticos y un nivel de solidaridad y compromiso real de cada uno de nosotros en proyectos colectivos de indudable importancia y urgencia. Ni la democracia ha alcanzado los niveles de libertad, justicia y respeto a las minorías que en buena lógica hubiera debido ser capaz de alcanzar, ni los estudios sobre los valores de los ciudadanos en diferentes zonas de Europa y del mundo occidental manifiestan la existencia de valores como la solidaridad y el compromiso en procesos y proyectos colectivos de progreso y bienestar social y humano tanto a nivel social como individual, en el nivel suficiente, deseable o lógico si se compara con otros valores de carácter social, económico y cultural (Orizo, 1991).

Se ha confundido en ocasiones la acción pedagógica con la instrucción para el ejercicio de unas profesiones o para la incorporación a estudios posteriores de carácter superior. Hemos descuidado el trabajo no productivo ni fácilmente evaluable en torno a los valores y actitudes, descuidando así lo que son condiciones necesarias, aunque no sean suficientes, para que el ejercicio de nuestra existencia sea personal y singular, autónoma y también responsable con los compromisos sociales e individuales aceptados y construidos.

Si en otras ocasiones hemos insistido en la importancia de aprender en detrimento incluso del aprender hechos y conceptos por sí mismos, en esta ocasión hemos de insistir en la importancia de los valores y de las actitudes. Entre ellos merecen especial atención la capacidad para construir valores y evidenciar actitudes coherentes y conformes con nuestra forma singular, autónoma, racional y dialógica de pensar y actuar en consecuencia.

Los procedimientos deben ser en términos de la LOGSE el elemento clave del cambio en la forma de actuar de los profesores, en la forma de abordar su trabajo en el aula, en la de evaluar y en la de diseñar su acción. Las actitudes y valores y, en segundo término, las normas, deben ser sin duda el resultado de aprendizaje más notable y fundamental en los alumnos a conseguir a través de la ley que regula la educación escolar y formal en nuestro país, y a través de las acciones de educación social que puedan desarrollarse en los ámbitos formales y no formales de la educación no escolar.

Habitualmente los términos de educación ética, ética y educación moral se utilizan como sinónimos y, en no pocas ocasiones, este uso indiscriminado contribuye a crear confusiones no sólo terminológicas sino también, y especialmente, semánticas. Los textos legales y orientaciones que conforman y desarrollan la ley de la Reforma del Sistema Educativo, los libros de texto e incluso los profesionales y administradores de la educación utilizan estos términos de forma indistinta, identificándolos en su discurso con el ámbito de la educación en valores y con el

conjunto de contenidos que el diseño curricular derivado de los presupuestos de la Reforma reconoce como actitudes, valores y normas y diferencia del conjunto de procedimientos y del conjunto de hechos y conceptos.

No vamos a dedicar este trabajo a discurrir y reflexionar sobre este problema lingüístico y terminológico, pero sí queremos, en estos primeros párrafos, considerar algunas cuestiones que nos parecen de importancia en orden a clarificar el problema y a utilizar de forma unívoca los términos citados.

Tanto la ética como la moral se refieren a la preocupación por la conducta y especialmente por aquel tipo de conducta que se transforma en costumbre. Sin embargo, y a pesar de ello, el vocablo ética se ha asociado frecuentemente con el carácter y la conducta, mientras que el vocablo moral se ha asociado con mayor frecuencia al de costumbre.

La historia de la ética y de la reflexión sobre la moral permite, a nuestro juicio, concebir la ética en su sentido amplio como el discurso teórico sobre la moral y reservar el término moral para referirse a aquel contenido más próximo a la conducta en la medida en que se hace costumbre y a las cualidades o disposiciones de la persona en tanto que es persona.

Quizá sean estas concepciones las más afines a nuestra forma de utilizar las expresiones ética y moral y, de forma especial, al referirnos a la educación ética y a la educación moral. Por supuesto que en esta concepción sobre la ética y la moral no nos referimos en exclusiva a la persona en tanto que sujeto individual sino que incluimos también una visión social y práctica que abarcaría la manera de ser de los pueblos.

Así, pues, al referirnos a la educación moral nos estamos refiriendo a lo que clásicamente se ha concebido como la educación de las cualidades que los seres humanos poseemos para poner de manifiesto nuestra humanidad y para formar sociedades igualmente humanas. Y es así también como al referirnos a la educación ética nos estamos refiriendo a la educación de aquellas cualidades que permiten a los seres humanos reflexionar sobre la moral y lo moral.

Victoria Camps (1990) afirma que a la «moral» ya no la llamamos moral sino ética y nos argumenta que quizá sea porque la segunda se entienda como más universal y menos dependiente de una determinada fe religiosa. Asimismo, las virtudes, de las que con especial interés se apropió la religión, son sustituidas por los valores, término éste más aséptico y menos cargado ideológicamente. Nos comenta Álvarez Bolado (1976) cómo la moral en España se confundió con una moral de preceptos que en su referencia más habitual estaban orientados por su relación con la Iglesia y el sexo. Así la fe y la honestidad constituían casi en exclusiva la moral privada que, aún hoy, muchos confunden con la «moral».

## 2. APUNTES PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN MORAL EN SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS Y PLURALES

Una moral y una ética no centrada exclusivamente en la moral privada y sí, en cambio, orientada también a lo público y entendida como una especie de segunda naturaleza, una serie de cualidades, según Aristóteles, que conforman una singular manera de ser y de actuar y convivir con los demás, es sobre la que hay que centrar nuestra atención pedagógica. Nuestro modelo de educación moral pretende potenciar al máximo el virtuosismo que todo ser humano posee, de acuerdo con el fin que le es inherente y que no es otro que el poder manifestar su «humanidad». Este virtuosismo (Camps, 1990) que consiste en ese saber hacer, capaz de manifestar todas las posibilidades de un arte es sobre el que la acción pedagógica debe orientarse con el objetivo de colaborar en que cada ser humano pueda llegar a serlo de forma óptima y pueda así contribuir a formar sociedades humanas también óptimas.

Tan fundamental es entender la educación moral como aquella que favorece en la persona disposiciones que dificultan la presión colectiva, como entenderla como aquella que favorece en la persona disposiciones y actitudes orientadas al descubrimiento del otro, a la alteridad, a lo público y colectivo y opuestas al solipsismo y al emotivismo individualista.

Desde esta perspectiva, la educación moral supone ofrecer instrumentos y mostrar contenidos que hagan posible orientarse de forma autónoma, racional y cooperativa en situaciones donde exista un conflicto de valores.

Orientarse en situaciones de conflicto de valores supone elegir, mostrar preferencias, ser capaz de intuir o de vivir aquello que es susceptible de ser estimado como valor, entenderlos incluso como ideales que actúan a modo de causas finales e iniciar una cierta organización estructural y/o funcional de los mismos.

Pero, sobre todo, supone orientarse en situaciones que comportan la existencia de aquello que es susceptible de vivirse o de descubrirse como tal valor y de sus correspondientes «anti-valores» o «dis-valores». Los valores están vinculados con las contradicciones humanas y con los conflictos sociales que forman parte de la historia de los hombres. Orientarse en valores implica optar y elegir por aquello que consideramos «bueno» o «justo», supone asumir unos derechos y deberes y supone el ejercicio de la libertad de pensar y de querer que puede además comportar el ejercicio de la libertad de actuar.

En otros momentos históricos y culturas, por ejemplo la griega, prevalecía una idea común de naturaleza humana que se convertiría en la razón de ser de las virtudes. De igual forma lo divino y lo trascendente ha sido utilizado como un primer analogado en función del cual entender la noción de progreso humano y, a través de ella, conocer cuáles son las disposiciones de la persona que son expresión de la cualidad y virtud que hace posible tal progreso. Sin embargo, nuestro contexto sociocultural se caracteriza por la desaparición de tales ideas comunes sobre la naturaleza humana o sobre el progreso humano, es decir, la

pérdida de seguridades absolutas y la convivencia de diferentes modelos de la vida legítimos (Puig y Martínez, 1989).

Es ésta la realidad que ha generado la modernidad y que está presente en las sociedades abiertas y plurales como la nuestra. Y esta realidad conlleva lógicamente confusión en tono a fines de la humanidad y de nosotros individualmente, a los valores y a los deberes y derechos que individual y colectivamente regulan nuestra existencia.

Recordando la clásica definición de virtud como aquello que hace referencia a las disposiciones relativas a la excelencia humana y definiéndola, quizá menos clásicamente, como aquello que hace referencia a la perfección o a los máximos niveles de optimización humana, la noción de virtud precisa una noción común y compartida del bien del ser humano. Incluso podría afirmarse que a partir de una noción común y compartida sobre el bien del ser humano podría justificarse en determinadas condiciones, exigencias de educación moral heterónoma. Sin embargo, la falta de tal noción es una característica notable de nuestras sociedades y lo es tanto a nivel público como privado, colectivo como individual. Cuando Aristóteles afirmaba que el fin es la felicidad y que ésta precisa para serlo que sea un objetivo colectivo y no sólo individual, y que la persona no era tal sin su dimensión pública y de ciudadano, planteaba algo que en la modernidad es difícil de sostener.

Tales afirmaciones, hoy, son difíciles de mantener no por no ser válidas sino porque se refieren a sujetos que en nuestras sociedades democráticas y occidentales, como mínimo, gozamos de una dimensión privada que tiene sentido en sí misma incluso al margen de nuestra dimensión pública y porque el fin de la vida buena, la felicidad, puede entenderse como una felicidad relativa al ámbito de lo privado y como una felicidad relativa al ámbito de lo colectivo y público, como felicidad individual y como justicia.

Obviamente el discurso y el método pedagógico no puede ser el mismo en el ámbito de lo privado, de la búsqueda de la felicidad individual, que en el ámbito de lo público, de la búsqueda de la felicidad colectiva.

No es suficiente desde el punto de vista pedagógico atender exclusivamente a lo público. No es suficiente a pesar de que obviamente las lecciones y decisiones que afectan a la comunidad deben ser uno de los fines a atender en cualquier acción pedagógica moral. Pero tampoco es suficiente atender exclusivamente a lo privado porque de hacerlo o desembocamos en un solipsismo o convertimos lo privado en público dificultando cualquier búsqueda de fines colectivos, entre ellos el de la justicia como bien social (Camps, 1990).

En las sociedades democráticas y pluralistas no debemos abordar el problema de la educación moral, la ética y la educación en y de los valores, como la consecución de un valor en la medida en que se asemeja a un primer analogado o patrón divino. Tampoco debemos abordarla como un simple mejoramiento de la humanidad entendida ésta como una sociedad en la que las acciones y decisiones individuales son reguladas exclusivamente por el Estado. La educación moral

debe permitir, en nuestras sociedades, profundizar la democracia y potenciar la autonomía de cada individuo. Para ello, debemos dotar al alumno y a toda persona en situación educativa del bagaje de conocimientos, procedimientos y actitudes que hagan posible la construcción de criterios morales propios, derivados de la razón y del diálogo, solidarios y no sujetos a la presión colectiva o a exigencias heterónomas no aceptadas autónomamente como válidas y necesarias.

Nuestra perspectiva de trabajo y nuestro modelo de educación moral debe entenderse como un modelo de educación en valores que no participa de las perspectivas que han inspirado los modelos de educación moral basados en valores absolutos ni de las perspectivas que han basado su modelo en valores relativos. Pero, además, nuestro modelo no puede indentificarse sin más con un modelo de educación en valores si por valor entendemos algo preferencial, ya sea de carácter individual o grupal, ajeno a opciones con voluntad de ser universales. Es necesario, así lo entendemos, un modelo de educación moral que contemple las consecuencias universales que puedan derivarse de determinadas acciones y que afecten a la persona y a la colectividad. Es necesario un modelo de educación moral que supere la educación en valores así entendida, y se aproxime a una educación de virtudes en la medida en que éstas apelan a consecuencias universales y hacen referencia a la colectividad y a la dimensión pública de las personas.

Es por ello por lo que nuestra perspectiva de educación moral no se agota en el ámbito de la moral individual o privada, y sí en cambio precisa atender también a la moral colectiva o pública.

Desde nuestra posición creemos que es posible educar moralmente en una sociedad pluralista (Puig y Martínez, 1989, Martínez y Puig, 1991) y que es posible y necesario precisamente para facilitar la convivencia justa en sociedades pluralistas (Martínez y Puig, 1990).

Pero tal educación no puede aprovechar en modo alguno las aportaciones de aquellos que basan su acción en cosmovisiones indiscutibles e inmodificables y que utilizan el poder autoritario para imponer tales cosmovisiones y para regular hasta el último detalle los diferentes aspectos de la vida personal y social. Tampoco, puede aprovechar las aportaciones, si es que existen algunas, de aquellos que basan su acción en la convicción de que el acuerdo en cuestiones morales es una cuestión de casualidad. Este último modelo, de carácter relativista, conduce a sociedades y culturas en las que los valores simplemente coexisten y en las que las opciones morales son decisiones de carácter exclusivamente individual alejadas de los puntos de vista y necesidades de todos aquellos que conforman la colectividad implicada en el conflicto de valores que permiten optar moralmente.

La posibilidad de educar moralmente se construye en el marco de un modelo basado en la construcción autónoma y racional de valores, principios y normas, que procura el cultivo de la autonomía personal, el desarrollo de formas de razonamiento práctico y de principios de valor comunes y colectivos, la construcción de normas y proyectos contextualizados que impliquen compromiso personal en intereses colectivos, y la formación de aquellas disposiciones que son necesarias

para que cada uno de nosotros seamos capaces de actuar de acuerdo con nuestro juicio moral construido a partir de criterios personales.

La necesidad de educar moralmente hoy, puede establecerse como mínimo en los siguientes niveles. En primer lugar, en un nivel microético que hace referencia a la fuente de malestar generada por la ausencia de principios y normas personales en sociedades como la nuestra, en las que la confusión y la falta de seguridades absolutas en torno a los valores es, como ya hemos indicado, una de sus características. Esta fuente de malestar conduce fácilmente a que nuestra existencia comporte situaciones graves de desconcierto y frustración sistemática y a no ser que se preste la atención debida a la construcción de criterios morales propios y formas de actuar coherentes que nos permitan decidir cómo queremos orientar nuestra vida.

En segundo lugar, y en un nivel mesoético, nuestra sociedad está caracterizada no sólo como indica Daniel Bell (1976) por un «juego entre personas», un juego de relaciones interpersonales y grupales a diferencia del «juego contra la naturaleza» que caracteriza a la vida humana en la sociedad preindustrial y a diferencia también del «juego contra la naturaleza fabricada» que se caracteriza, a nuestro juicio, por un juego para conservar la naturaleza y regular las consecuencias del abuso y del poder de la «naturaleza fabricada».

Este juego entre personas y este juego para conservar la naturaleza y regular consecuencias de la dimensión tecnológica de la creatividad humana requieren una atención especial y plantean urgencias de carácter pedagógico que colaboren en encontrar soluciones a los problemas más graves que tiene planteada hoy la humanidad. Estos problemas no se resolverán con soluciones técnico-científicas sino que requieren imaginación, compromiso y una reorientación ética de los principios y normas que regulan las relaciones entre las personas, entre los pueblos y las relaciones de todos y cada uno de nosotros con el entorno natural y tecnológico.

En tercer lugar, y en un nivel macroético, íntimamente relacionado con el anterior nivel mesoético, nuestras sociedades democráticas no gozan de buena salud. Es necesario apreciar, mantener, incorporar en nuestros hábitos personales y profundizar, en definitiva, las formas de ser y actuar democráticas. La democracia como medio y la justicia social como fin son argumentos suficientes para defender el cultivo de la razón y de los procedimientos dialógicos como garantías para poder plantearse conflictos y para crear y recrear principios y normas. La búsqueda y logro de estos objetivos justifican cualquier preocupación por la educación moral.

Quizá sea el descrédito de todo dogmatismo y el pluralismo ideológico los que junto a la debilidad de criterios de autoridad social basados en éticas de carácter religioso, sean los que exijan con más intensidad el trabajo pedagógico que haga posible la existencia de individuos libres con independencia moral y con una conciencia y autoconciencia rica en matices y especialmente fina. Y esto no sólo porque estamos en un momento sociocultural caracterizado por la inexistencia de verdades absolutas sino porque el principio de la mayoría o de las mayorías clara-

mente vinculado a la democracia (Peces Barba, 1991) resulta insuficiente e incompleto. La formación en los ciudadanos de actitudes favorables a la tolerancia, aceptación del otro y uso de razón dialógica como elementos y factores clave de la convivencia en democracia, el respeto a las minorías vinculadas no sólo con la democracia sino con la dignidad de la persona y con la justicia social, son principios clave para una convivencia justa y democrática en sociedades plurales. En sociedades no sujetas a criterios de autoridad como las que surgen como expresión de una cultura que cree en la libre discusión y en el convencimiento e incluso la persuasión, en su más noble y estricto sentido, es preciso defender y actuar de forma tal que sea posible alcanzar niveles de cultura y pensamiento óptimos para todos y cada uno de nosotros.

No son el consenso ni el principio de las mayorías los objetivos a conseguir, sí, en cambio, lo son la actitud favorable a la búsqueda de consenso y las actitudes favorables a la aceptación de aquellos criterios surgidos de acuerdos mayoritarios tomados por seres libres y racionales como criterios de autoridad, revisables y provisionales, pero válidos en tanto en cuanto no sean superados por otros. Nuestro objetivo a través de la educación moral es ser capaces de colaborar en la construcción de personas capaces de elaborar juicios de valor a partir de criterios personales, capaces de actuar coherentemente con tales juicios y capaces de implicarse en proyectos sociales y colectivos en los que su opinión personal esté sujeta y sometida a las decisiones colectivas basadas en principios que supongan el respeto a la razón dialógica, el cultivo y respeto a la autonomía personal y la necesaria conformidad con aquellos criterios mayoritarios que, desde el punto de vista colectivo, hacen posible continuar la búsqueda de nuevos y mejores criterios y permiten actuar mientras tanto a nivel comunitario.

El sistema democrático no sólo no es perfecto, sino que puede vivirse y sentirse como una imposición autoritaria y opresora de nuestras posiciones y criterios cuando éstos, a pesar de ser queridos en función de nuestra conciencia individual, son antinómicos con los inherentes a la norma surgida de la aplicación del principio de las mayorías. Esta situación es especialmente grave cuando se presenta en sociedades culturalmente ilustradas, pero con diferencias culturales, cognitivas y actitudinales graves y puede ser una de las causas que hagan dudar de la validez del sistema democrático en las sociedades occidentales económicamente, pero no siempre cultural y políticamente desarrolladas.

Las limitaciones y las miserias de la democracia no provienen del sistema en sí mismo sino de la falta de aquellas condiciones necesarias que hagan posible que el principio de las mayorías, la razón dialógica y el diálogo, en su más amplio sentido, sean condiciones suficientes para el logro de sociedades justas y democráticas.

Quién puede afirmar que en las sociedades occidentales democráticas la decisión mayoritaria basada en el principio una persona un voto, tiene garantías democráticas y de justicia social si no se han atendido aquellas dimensiones que hacen posible que, cada uno de nosotros, estemos en condiciones culturales, cognitivas y morales capaces de pensar autónomamente, en oposición a la presión colectiva en sus diferentes formas y de actuar coherentemente y de acuerdo a nuestros

juicios. Sin un trabajo prioritario y especial en el ámbito de la educación moral y de la educación ética, de las virtudes, en especial de las virtudes públicas, pero sin infravalorar aquellas de carácter personal e individual, es difícil defender sin más el sistema democrático de nuestra sociedad, y la democracia en su sentido más amplio.

Los profesionales de la educación que queremos una auténtica reforma no sólo en la ley y la ordenación del sistema educativo sino en la vida, en la teoría y la práctica pedagógica y en la futura vida y práctica social de los que ahora son alumnos en los diferentes tramos de la educación obligatoria, debemos ser capaces de colaborar en la formación de personas autónomas y dispuestas al diálogo, al uso de la razón dialógica y a la actitud de búsqueda de consenso como formas de vivir en comunidad y de construir sociedades más justas y democráticas de las que hoy disfrutamos.

Las realidades multiculturales y las actitudes xenofóbicas presentes en diferentes sectores de la Europa actual deben hacernos reflexionar, aunque sólo sea, en la necesidad de estos objetivos (Buxarrais, Carrillo, Galcerán, López, Martín, Martínez, Payà, Puig, Trilla y Vilar, 1991).

Ciertamente, la situación sociocultural confirma la tesis de MacIntyre según la cual las personas en la sociedad no se preocupan por las normas que deberían regir su vida humana como tal, sino que se guían por las normas que sus roles les asignan. De ahí que el corporativismo y la excelencia del valor de la profesionalidad sean unos serios obstáculos para el logro de sociedades comunitarias. Nuestra sociedad está falta de comunidad. Nuestro objetivo pedagógico y nuestra perspectiva sobre la educación moral no discute el enfoque de MacIntyre, porque se ajusta a la realidad que vivimos, lo que afirma es que precisamente porque puede ser cierto y ajustado en su análisis hay que actuar en contra, compensatoriamente. Es preciso diseñar planes de acción pedagógica y moral que en términos de V. Camps (1991) compensen la falta de comunidad, superen la imperfecta realidad democrática en la que hemos insistido en otras ocasiones, exijan el diálogo como procedimiento para tomar decisiones respecto a problemas colectivos y reconozcan la dignidad de la persona para todos los que formamos la sociedad.

### 3. PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN MORAL

Para llevar a cabo una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores hemos establecido una serie de objetivos que, a nuestro entender, un diseño curricular de educación moral debería potenciar.

En primer lugar, sería necesario construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario, de manera que el sujeto llegue a conocer sus propios motivos e intereses, sepa situarse en el lugar del otro y sea capaz de dialogar. Asimismo, la adquisición de competencias dialógicas será otro de los objetivos porque predisponen a la participación democrática y al acuerdo entre las personas. Concretamente, debe habituarse a los alumnos a usar el diálogo en las diversas situaciones escolares o no escolares que lo requieran.

También deberá potenciarse el compromiso del sujeto en la comprensión crítica de la realidad personal y social. De esta forma se permite a los alumnos elaborar normas convivenciales, proyectos colectivos y se les invita a comportamientos coherentes con su valoración.

Creemos importante que el alumno conozca y se familiarice con toda la información que tenga relevancia moral porque de esta forma podrá madurar moralmente, podrá reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables como, por ejemplo, la crítica, la justicia, la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto y la democracia, entre otros.

Para poder desencadenar un proceso de construcción y valoración del propio yo será necesario desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, facilitando la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica.

Además, intentaremos que los alumnos desarrollen sus competencias de autorregulación personal con el objetivo de construir formas comportamentales voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral. Queremos insistir en este sentido en el valor de la autorregulación y del autocontrol, pero no desde posiciones conductistas clásicas, sino desde las posiciones que fundamentan tales conductas en el neoconductismo social, y especialmente, el cognitivismo y el constructivismo (Puig y Martínez, 1989).

Por último, creemos conveniente que el alumno llegue a comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva. Esta adquisición de normas es progresiva y supone su conocimiento, su comprensión, aceptación reflexiva y respeto.

Los objetivos presentados se harán patentes en la puesta en práctica de un currículum de educación moral que contemple los aspectos propugnados por la Reforma del Sistema Educativo, es decir, los tres bloques de contenidos correspondientes a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

El trabajo de investigación de nuestro grupo está centrado de forma prioritaria en la elaboración de materiales curriculares en torno a los objetivos presentados y pretende ofrecer un programa curricular para la educación primaria y secundaria obligatoria, de carácter transversal y, a la vez, susceptible de ser atendido como área propia. Nos vamos a referir a continuación y de forma resumida a aquellos aspectos que nos parecen más destacables para su identificación. Algunos ejemplos de materiales curriculares elaborados pueden encontrarse en nuestros trabajos sobre el tratamiento pedagógico de la diferencia y sobre el interculturalismo y el racismo.

Por ejemplo, los hechos y conceptos a presentar dentro de un currículum de educación moral serán: los significados de términos relacionados con la moral y los valores; principios transversales de la moral como el conocimiento de sí mismo y el diálogo; el conocimiento relativo a acontecimientos, declaraciones, leyes, personas; el conocimiento de teorías y conceptos éticos; el estudio de hechos y situaciones personal o socialmente conflictivas o problemáticas desde el punto de vista de los valores.

Cada uno de estos hechos y conceptos tendrá un tratamiento específico distinto si nos referimos a la educación primaria o a la educación secundaria.

Durante la primaria debemos centrarnos en aquellos términos de valor o expresiones morales más cotidianas o coloquiales, en aquellos sobre los cuales los alumnos/as tengan posibilidad de vivir experiencias directas. En consecuencia, se buscará una aproximación conceptual, pero basándose en realidades tangibles que permitan ver encarnados, por presencia o por defecto, los valores y conceptos. A partir de estas situaciones se irá configurando el significado y sentido de los conceptos.

El trabajo en torno al autoconocimiento y el diálogo será también preponderadamente experiencial, pero desde muy temprano se les iniciará en un trabajo de soporte conceptual de dichos comportamientos. Obviamente deberá procederse mediante juegos u otras técnicas motivadoras.

No creemos necesario presentar en esta etapa ningún contenido filosófico. De hecho, no considerar sistemáticamente teorías y problemas filosóficos, no impedirá promocionar la reflexión rigurosa aunque espontánea sobre temas éticos. Se deberán aprovechar todas las oportunidades de discusión y reflexión filosófica que otros aspectos del currículum tiene implícitas.

Los Derechos Humanos, las leyes fundamentales, determinados hechos o personas especialmente relevantes y cierta información sobre temas controvertidos serán contenidos de la etapa primaria. Los Derechos Humanos se trabajarán en todos los cursos, pero se adecuará su tratamiento a las posibilidades de los alumnos, contextualizando contenidos y seleccionando los puntos de vista más relevantes. La consideración de temas legales, como la presentación de los valores y el sentido de la Constitución se reservará para los últimos cursos de esta etapa.

Las convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y los comportamientos cívicos que facilitan la convivencia son temas sobre los que de modo práctico y aplicado se trabajará en el apartado de actitudes, valores y normas, pero que en este apartado deberá tener un carácter más descriptivo y cognitivo. Se deben presentar formas convencionales de comportamiento propias de otras culturas que faciliten la tolerancia y la comprensión intercultural de la propia sociedad.

Uno de los principales objetivos de un currículum de educación moral es tratar aquellos temas que personal o socialmente implican un conflicto de valores. Estos contenidos deben presentar información descriptiva sobre situaciones controvertidas de modo que además favorezcan la reflexión autónoma y el diálogo. Hemos clasificado dichos contenidos en dos grandes grupos: microéticos y macroéticos. Los primeros se refieren fundamentalmente a aquellos conflictos que se viven en los ámbitos más próximos de interrelación personal: las relaciones entre iguales, las relaciones en el ámbito familiar y las cuestiones que surgen en torno a la escuela y al trabajo. Los temas macroéticos consideran los problemas que se presentan en ámbitos sociales más amplios: la organización de la vida en común.

los problemas que se plantea la ciencia, la técnica y la ecología, la inserción de los jóvenes en su entorno social.

En la etapa primaria se tratarán mayoritariamente temas de relación interpersonal, se dará más relevancia a las cuestiones sobre las que se tenga experiencia directa. También, sin duda, deberán plantearse problemas que, a pesar de no ser vividos como tales, conviene anticipar y merecen ser analizados.

En la etapa secundaria además de seguir trabajando los términos de uso coloquial y cotidiano, se deberá iniciar y progresivamente intensificar el análisis de conceptos más técnicos. Se trata de conducir de forma paulatina a una reflexión filosófica y abstracta de los conceptos considerados.

Las experiencias de autoconocimiento y diálogo también deberán acompañarse de conceptos. Se deberá desarrollar un mayor esfuerzo por precisar el sentido y valor moral que tienen. Asimismo, se iniciará la presentación y el debate de las teorías éticas que han elaborado y justificado ambos principios. Por tanto, se deberá conseguir la toma de conciencia sobre el uso y el sentido moral del conocimiento de sí mismo y del diálogo.

En esta etapa deberá añadirse a la reflexión ética personal y espontánea de los alumnos a propósito de los temas que van surgiendo a lo largo del currículum. El estudio de las principales teorías, problemas y proyectos éticos, entre otros la fundamentación de la democracia y de la religión.

Además de adquirir un conocimiento descriptivo e informativo de las declaraciones, leyes fundamentales que presentan valores, hechos y personas que encarnan con su comportamiento valores deseables, informaciones científicas, históricas o sociológicas necesarias para discutir temas de controversia moral, deberá tratarse específicamente el sentido y fundamentación de los Derechos Humanos y la Constitución.

Se pondrá especial énfasis en el sentido de las convenciones y en su funcionalidad. Se presentarán, las propias convenciones y las de otras culturas, y se las comparará a fin de enjuiciarlas valorando lo que de relativas e históricas tienen, así como el respeto que deben mantener por valores reconocidos en cualquier lugar y momento. También se trabajará en lo referente a la coexistencia de formas convencionales y la necesidad de construir sociedades interculturales, respetuosas con la diversidad y ancladas en valores universales de justicia y solidaridad.

A lo largo de la secundaria se irán aumentando paulativamente los temas macroéticos, sin que se olviden aquéllos sobre cuestiones interpersonales. De todas maneras, se procura siempre partir de la propia experiencia y de las concepciones previas de los alumnos.

En cuanto al apartado de los procedimientos, debemos destacar la importancia de los siguientes: la construcción y valoración positiva del yo, el conocimiento de sí mismo, la integración de la experiencia biográfica y proyección hacia el futuro; el desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales; el desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales; el desarrollo de

las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores intentando llegar al consenso; el desarrollo de las capacidades para adquirir información y contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad; el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales; la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquisición de hábitos deseados y construcción voluntaria del propio carácter moral.

En los años de la educación primaria, aunque los niños y niñas ya poseen una incipiente imagen de sí mismos, conviene destinar gran parte de sus esfuerzos a consolidarla, integrando en ella nuevos aspectos, fruto de sus intercambios con el medio y con los demás.

La capacidad de comprender los sentimientos de los demás y de conocer sus razones y valores constituye otro de los puntos básicos de contenido procedimental que deberemos tratar. Durante la primaria se tratará de superar el egocentrismo en sus primeras manifestaciones. Se insistirá en desarrollar la capacidad de distinguir el propio punto de vista del de los demás, y en aprender a obtener un conocimiento descriptivo de los sentimientos, razones y valores de los demás.

Otro de los aspectos procedimentales será la implantación del hábito de razonar los conflictos morales de todo tipo que se puedan presentar. Esto implica desarrollar el juicio moral, o sea, la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. Esta capacidad ayudará al alumno a considerar los propios valores en relación a situaciones concretas, a ordenarlos jerárquicamente en función de tales situaciones y de acuerdo a razones, y a dilucidar entre lo que se considera correcto e incorrecto.

Se dedicará una especial atención al desarrollo de las habilidades dialógicas, o conjunto de destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social que suponga un conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión, y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados. Durante esta etapa de la escolaridad las habilidades dialógicas se aprenderán creando todo tipo de debates relacionados con temas morales o de convivencia del grupo clase. Concederemos especial relieve a los aspectos formales del diálogo, como la claridad en la expresión, el respeto por los turnos de palabra o la pertinencia de lo expresado respecto del tema de discusión. Se potenciarán aspectos como el escuchar y expresar la propia opinión, y la construcción colectiva de nuevas opiniones a partir de los diversos puntos de vista.

También se fomentará el desarrollo de las capacidades para adquirir información y contrastar críticamente los distintos puntos de vista sobre la realidad. Para ello dedicaremos una especial atención a la comprensión crítica, procedimiento de adquisición de saber que requiere considerar los temas de controversia de valores no únicamente a partir de la información objetiva que proporciona alguna disciplina social, sino a partir de visiones interdisciplinarias que globalicen el cono-

cimiento. En la primaria, este procedimiento, además de aplicarlo a situaciones concretas debe permitir que las diversas habilidades sociocognitivas que hemos presentado, se incorporaran como algo necesario para analizar de un modo complejo realidades controvertidas.

Es necesario desarrollar, asimismo, las habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales. Durante esta primera etapa pensamos que se pueden y deben enseñar todos los procesos presentes en la toma de conciencia —conceptualización, regulación y valoración—. Sin embargo, a diferencia de lo que suele ocurrir en otras edades, el nivel de toma de conciencia autónoma resulta muy limitado.

En cuanto a la necesidad de hacer coherente el juicio con la acción moral, lo que llamamos autorregulación, pensamos que ésta debe ser un objetivo desde el primer curso de primaria. Sin embargo, durante esta etapa compartirá el protagonismo con la transmisión de ciertos comportamientos necesarios para la convivencia que, de modo heterónomo, transmite el adulto. Se debe lograr que muy temprano ejerciten todos los pasos presentes en los procesos de autorregulación: fijación de objetivos, autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.

Durante la secundaria ya se han adquirido los medios para lograr una aproximación descriptiva a sí mismo, aunque sea un momento de cambios profundos que exigirán reestructuraciones un tanto difíciles. El alumno tendrá la tarea de conocerse a sí mismo en relación a la experiencia cotidiana y la voluntad de elaborar teorías sobre sí mismo y reflexionar profundamente sobre las implicaciones filosóficas y morales que conllevan.

El asumir que frecuentemente los demás tienen un punto de vista sobre las realidades sociales distinto al propio será una de las tareas centrales de la educación secundaria. Se tratará de entender con cierta profundidad lo que los demás sienten, piensan y valoran, aprendiendo a relativizar la propia perspectiva colectiva. Además el alumno deberá tomar conciencia de los mecanismos presentes en el reconocimiento de los demás y de su importancia para el juicio y las conductas morales.

Se seguirá insistiendo en la pertinencia de reflexionar sobre los problemas morales y en la superioridad de este procedimiento, aunque no en su exclusividad, para resolverlos o para tratarlos más adecuadamente. Se intentará que los alumnos sean capaces de relativizar los criterios sociales como última garantía de lo moral y comiencen a construir principios morales justificados por la conciencia individual. También será pertinente tomar conciencia de la existencia de unas formas de razonamiento moral y de la sucesión, con la finalidad de contribuir a mejorar el razonamiento moral de los propios alumnos.

En la secundaria, el aprendizaje del diálogo se basará en la experiencia que aportan las discusiones escolares de todo género. Se tratará de potenciar la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo y adquirir la facilidad para contrastar la propia opinión con la de los demás, o sea, la construcción común de nuevos puntos de vista.

La comprensión crítica en esta etapa seguirá insistiendo en la aplicación de las diversas estrategias sociocognitivas a situaciones contextualizadas, y en la consolidación del hábito de utilizarlas en toda su complejidad frente a las situaciones de controversia que lo requieran. En esta etapa los alumnos deberán utilizar con cierta soltura los diversos momentos o pasos que se incluyen en la comprensión crítica, adquirir una opinión respecto a la «comprensión crítica» como tal y valorar positivamente lo que significa en tanto que actitud vital y manera de enfrentarse a los problemas que lleva consigo la construcción de la propia vida y de la vida colectiva.

En esta etapa a los alumnos se les transfiere el control de los procesos de conceptualización, regulación y valoración iniciado en la etapa primaria. El educador no está tan pendiente de suplir las limitaciones de la conciencia de los alumnos, pero continúa actuando como planificador de los procesos de toma de conciencia, como último controlador de su eficacia y como interlocutor que en términos de igualdad juzga los logros y las tareas que un currículum de educación moral como el presente obliga.

Además, se deberá lograr una casi total transferencia del control conductual de los alumnos, es decir, los hábitos de convivencia deberán estar del todo asimilados y convertidos en objetivos propios. Por otra parte, se deberán desarrollar lo más ampliamente posible los procesos de autorregulación extendiéndolos a todos los ámbitos de la conducta y manera de ser. En este período tan notable en la construcción de la personalidad este aspecto resulta importantísimo. Finalmente, deberán tomar conciencia del valor esencial de la autorregulación en aras a contruirse tal como cada cual se proyecta y de acuerdo con los criterios de justicia y solidaridad que el juicio moral se preocupa por precisar.

En relación con el bloque de contenidos identificado como actitudes, valores y normas destacaremos los aspectos más importantes que, de acuerdo con nuestro modelo de educación moral, merecen mayor atención. Aquí incluimos valores y actitudes universalmente deseables, coherentes con los contenidos de nuestra propuesta curricular, como el reconocimiento, asimilación y construcción de normas convivenciales.

Contenidos procedimentales tales como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral y la comprensión crítica nos conducen a valores como la autonomía de la voluntad, el valor de la crítica, la justicia como igualdad, equidad, dignidad personal y libertad; y la solidaridad como consideración de los demás, cooperación y cuidado mutuo. Otros contenidos procedimentales nos llevan a valores tales como la coherencia personal y responsabilidad. El diálogo condensa valores como la tolerancia, el respeto por los demás y la búsqueda crítica de soluciones óptimas y exige valores como la autorrenuncia, el reconocimiento de la posición de todos los implicados y de su derecho a expresarse, el compromiso y la esperanza. Los contenidos referentes a los hechos y conceptos nos llevan al reconocimiento de los valores implícitos y explícitos en la Declaración de los Derechos Humanos.

Durante la primaria insistimos especialmente en el conocimiento experiencial y concreto de los valores, y en su traducción a actitudes aplicables a situaciones inmediatas de relación con los demás. No obstante, los alumnos se iniciarán también en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar situaciones reales más alejadas de su experiencia vivencial.

Sin duda, será particularmente importante el equilibrio entre las normas heterónomas y la posibilidad de comprometerse en la elaboración y cumplimiento de normas propias del grupo-clase. Pero, el trabajo primordial estará en lograr el reconocimiento y el cumplimiento de las principales normas convivenciales.

En la secundaria se pretenderá el dominio en el uso de los conceptos de valor para enjuiciar los propios comportamientos en situaciones contextualizadas y conocidas, o bien realidades ajenas. Se procurará lograr una clara conciencia de lo valioso de los valores, de su deseabilidad y necesidad.

Además, en esta etapa, aunque el cumplimiento de las normas se debe seguir exigiendo como una obligación en muchos casos, se deberá realizar un trabajo paralelo que lleve a mostrar la racionalidad de las mismas. Se requiere, asimismo, que junto a las normas externas se proporcione al alumno la posibilidad de discutir y adoptar normas nuevas surgidas de la necesidad y discusión colectivas.

#### 4. LA NEUTRALIDAD Y BELIGERANCIA DEL PROFESOR

Resulta obvio afirmar que sin unas actitudes en el profesorado favorables a este modelo resultaría difícil alcanzar los objetivos que procuramos a través de él. Entre éstas y, por su especial importancia, creemos que merecen una atención específica aquellas que hacen referencia a la neutralidad o beligerancia del profesorado.

La neutralidad y la beligerancia (2) no debieran tomarse como posturas incompatibles en el marco general de la intervención educativa, ambas son lógicas y prácticamente posibles y ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable.

Para un planteamiento general en torno a la acción educativa ante los valores, una alternativa radical entre neutralidad y beligerancia carece de sentido. No existen razones o argumentos definitivos que avalen que el educador siempre deba actuar de forma neutral o que, por el contrario, siempre deba hacerlo de manera beligerante. Partimos de la base de que la opción entre la una y la otra deberá resolverse en cada caso de acuerdo con ciertos factores y condiciones. Es decir, según sean éstos, el educador o la institución deberá optar por procedimientos de neutralidad o beligerancia. Estos factores se refieren al tipo de valores que se pongan en juego, a las características de los alumnos, a aspectos relacionales y contextuales de la situación educativa, etc.

---

(2) El desarrollo más matizado y justificado del contenido de ese apartado puede encontrarse en Trilla, J., *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós, (en prensa).

También desde un prisma normativo es preciso distinguir entre lo que concierne a la institución escolar y lo que concierne al rol del profesor. No creemos que los enunciados normativos sean de aplicación indistinta al caso de la escuela y al caso de la acción educativa personal del docente. Si existen normas igualmente válidas tanto para institución como para el educador personal, éstas son de un carácter tan abstracto o general que tienen una potencia muy limitada para orientar efectivamente la práctica. Por tanto, cuando llegue el momento, deberemos diferenciar específicamente entre lo que se refiere a la escuela como institución y lo que se refiere al docente como profesional.

El planteamiento normativo que ensayamos lo entendemos válido en una escuela democrática y pluralista, en otros contextos no resultaría aplicable.

La escuela pluralista no niega de entrada la posibilidad de que en su seno los profesores puedan actuar beligerantemente dentro de ciertos límites que proceden de los requerimientos propios de su función educativa. Pero afirmar que pueden actuar beligerantemente no significa que deban hacerlo en cualquier caso y situación. Vamos a reflexionar sobre cuándo pueden actuar beligerantemente y cuándo no deberían hacerlo. Intentaremos descubrir y analizar los factores más relevantes que puedan servirnos como referencia para convertir la indeterminación de aquella respuesta (depende) en orientaciones normativas para la actuación del profesor.

La opción por la neutralidad o la beligerancia, teleológicamente consideradas, ha de depender en primer lugar de la clase de valores que entren en juego. Ante un tipo de valores que llamamos A o valores compartidos, que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social (sociedad, nación, comunidad...) son aceptados de forma generalizada como deseables, o unos valores B, que serían valores no compartidos y contradictorios con los valores A, aquellos que no sólo no gozan de la aceptación generalizada, sino que además son ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores, contravalores, se imponen, respectivamente, las beligerancias positivas y negativas (Trilla, 1991).

Sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso. Dicho de otra manera, los alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar y también han de poder conocer cuáles son las razones o motivos de tal decisión.

Lo anterior no es obstáculo para que los profesores estén dispuestos a someter a la crítica de los alumnos tanto la opción (de neutralidad o beligerancia) que han adoptado como las razones con que la justifican. Es decir, los alumnos deberán poder cuestionar el papel asumido por el profesor.

En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos, y él mismo, han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que probablemente al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le «colarán» de una forma u otra, ciertas «tendencias». El principio anterior de la autocritica y del sometimiento a la critica ajena puede paliar este límite.

En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que «experto». O sea, que las opiniones que defiende sólo son esto: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener, pero con no mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otros aspectos metodológicos o a otro tipo de contenidos.

Obviamente, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables. Es decir, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o del simple pasotismo.

Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, e independientemente de si su actuación será finalmente neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos; es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que inicialmente puede ser aceptada por todas las partes de la controversia. Esconder expresamente el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ilegítima de beligerancia.

No puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas. Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social. Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán a continuación debe ser tomado como norma universal o absoluta, porque cada uno de ellos queda relativizado por los otros.

En primer lugar, consideraremos la relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida como uno de los factores relativos a los propios valores o temas controvertidos. Cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social de una cuestión controvertida más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia.

El grado de conflictividad social que suscite la controversia, otro de los factores, matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencia en la confrontación. Las consecuencias externas (padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etc.) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversia.

Es obvio que otro factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma en relación a cuestiones controvertidas es la capacidad cognitiva

del educando para entender la controvertida y dar sentido a los valores que entran en juego (Turiel y otros, 1989).

La distancia emotiva o grado de implicación personal del educando o grupo en relación a los temas o valores de que se trate es también un importante factor que debe ser siempre considerado. El educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

Asimismo, el compromiso personal del educador en relaciones a las cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto es otro de los criterios a tener en cuenta. Para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos deontológicos y metodológicos del rol educativo que desempeña.

La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también en relación a otros sectores implicados, como por ejemplo, los padres, los otros profesores, el contexto social; incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias. El profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido responsablemente las consecuencias previsibles.

Desde el punto de vista normativo, el grado de dependencia axiológica del educando respecto al educador, es probablemente uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o beligerancia a adoptar. Por «grado de dependencia axiológica» queremos decir el nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional de maestro de lo que simplemente constituyen opiniones personales en temas socialmente controvertidos.

La beligerancia la puede ejercer el profesor por iniciativa propia o bien a partir de la demanda explícita del alumno o del grupo. La toma de postura beligerante del profesor tiende a justificarse cuando existe esta demanda.

En cuanto a los factores contextuales, asumiendo que el profesor actúa en un contexto institucional, éste deberá ser consciente de los posicionamientos de dicho contexto o comunidad escolar en relación al tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posicionamientos y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia.

Otro factor contextual más concreto y técnico que el anterior es el momento escolar y curricular de la actuación del profesor. En este caso, la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberá tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión

controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en la que se ubique la actividad.

La consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor.

## 5. ALGUNAS DIFICULTADES PARA LA EFICACIA DE NUESTRO MODELO DE EDUCACIÓN MORAL

Nuestra propuesta curricular, al igual que la que puede derivarse de las aportaciones de José M.<sup>a</sup> Riaza y la AED y también las implicadas en el Proyecto CIVES, se enfrentan con una ordenación legal en materia educativa y con una realidad escolar, especialmente en los tramos de la educación obligatoria, que pueden dificultar su puesta en práctica.

El mundo de la educación, conforme en términos generales con las nuevas orientaciones del sistema educativo y con el marco curricular establecido, es consciente de las dificultades que plantea un currículum como el diseñado, dado que sólo es posible concretarlo a partir de la práctica y de la contextualización de cada equipo de profesores. La formación del profesorado y las actitudes que presiden su tarea habitual no son —en todos los casos— lo óptimas que deberían ser para el desarrollo del plan de acción curricular. La insistencia de la Administración en las necesidades de actualización y formación del profesorado deben plasmarse en realidades que hagan posible que el diseño curricular sirva de guía para orientar la práctica pedagógica en cada escuela y aula en concreto. Este aspecto es de especial interés en nuestro ámbito de trabajo —la educación moral—, ya que en el marco curricular estatal no tiene asignada una área específica.

Las dos funciones de todo currículum —hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir de guía para orientar la práctica pedagógica— se concretan en cuatro dimensiones que pretenden recoger las respuestas a las preguntas:

1. ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los contenidos y objetivos de la enseñanza?
2. ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo ordenar y secuenciar objetivos y contenidos?
3. ¿Cómo enseñar? ¿Cómo planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos establecidos?
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? ¿Cómo saber si se han alcanzado los objetivos establecidos, con qué metodología, técnicas y actividades?

Es evidente que la primera dimensión establece las intenciones del sistema y que las tres siguientes son las que garantizarán o no el éxito del diseño curricular, y, por consiguiente, del propio proyecto de reforma en su dimensión pedagógica, que es, sin duda, la que le dota de sentido. En este caso, y a nuestro juicio, en el diseño curricular estatal está contemplada sólo la primera de las dimensiones que hemos citado en relación con el ámbito de la educación moral o ética. Se formula

una declaración de intenciones en repetidas ocasiones, pero no se indica satisfactoriamente *¿cuándo?*, *¿cómo?* y *¿qué*, cuándo y cómo evaluar? el ámbito de la educación moral o el de la Ética.

El diseño curricular del Estado y las concreciones que establezcan los diseños curriculares de las Comunidades Autónomas representan un grado de apertura y flexibilidad que hace posible que la propuesta curricular que guiará la práctica pedagógica esté conformada por todas aquellas concreciones y adaptaciones que los equipos de profesores, así como los propios profesores en sus respectivas aulas consideren oportunas.

Una aportación de importancia para la práctica pedagógica es la especificación de cada nivel de concreción en función del desarrollo curricular. La determinación de bloques de contenidos, de los objetivos terminales y de las orientaciones educativas corresponden al Estado y las Comunidades Autónomas. La secuenciación de los diferentes bloques de contenidos corresponde a cada centro educativo específico. La programación y plasmación definitiva en la práctica pedagógica representa el tercer nivel de concreción, y corresponde a los equipos de profesores.

Nuevamente, la importancia de la preparación de los profesores se presenta como un elemento clave en el desarrollo de la LOGSE. Esta preparación es especialmente necesaria en aquellos ámbitos no especificados en el primer nivel de concreción, o bien, en aquellos que son transversales o que afectan a todas las áreas temáticas. Es el caso del bloque de contenidos que se identifica como el de actitudes, valores y normas, y que engloba, en cierta medida, las intenciones del sistema educativo en relación con aspectos muy próximos o coincidentes con la educación moral.

Como puede comprobarse, los contenidos y los objetivos terminales no hacen referencia tan sólo a la adquisición de conceptos o al aprendizaje de hechos y datos, sino que contemplan con especial énfasis los procedimientos y las actitudes, valores y normas. Esta característica es muy positiva, a nuestro entender, y representa un cambio sustancial en relación al sistema educativo actual. No importa tanto aprender tal o cual hecho o concepto, sino que lo importante es que ese aprendizaje permita ejercitar procedimientos y potenciar actitudes, valores o normas, que es, en definitiva, lo que se espera como resultado final en la Educación Básica Obligatoria y en la Educación Infantil.

Esta posición coincide pedagógicamente con muchos de nuestros planteamientos y, en especial, con nuestro modelo de educación moral, pero presenta o puede presentar algunas dificultades.

La primera de ellas radica en el hecho de que, si no existe un área temática y su consecuente espacio horario reservado para la educación moral o la Ética para todos los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, es posible que el trabajo pedagógico en torno a la misma quede excesivamente diluido en el conjunto de todas las áreas y se lleve a cabo por profesores de muy diversa especialización, sin preparación específica para tal función.

La segunda dificultad radica en la escasa experiencia que, en el conjunto de profesores y maestros de nuestro país, podemos constatar en relación a la acción pedagógico-moral. Se ha confundido, en ocasiones, con la adquisición de conceptos y el aprendizaje de hechos y de teorías en los niveles superiores del sistema educativo, y, a veces, con la acción tutorial del maestro por lo que respecta a los niveles inferiores. Sin negar la conveniencia de tales aprendizajes y orientaciones, el trabajo pedagógico en educación moral no puede reducirse a ello, y, lo que es más importante, no puede improvisarse ni desarrollarse coyunturalmente para sustituir una clase de un profesor que esté de baja, o porque haya surgido un problema de convivencia en el marco de la escuela.

La tercera dificultad consiste en la falta de materiales curriculares en diferentes supuestos que faciliten la actividad del profesor o maestro, y que doten de sentido y orienten el trabajo del alumno en este ámbito de la educación. La producción de estos materiales es uno de los objetivos más importantes de nuestro proyecto de investigación, pero difícilmente podrán ser integrados en la programación de los centros y en la práctica de las aulas si la actitud de la Administración y de las Universidades no es decidida en relación a la importancia de este ámbito en los planes de Formación Inicial del Profesorado y en la Formación Permanente.

El conocimiento y dominio de las estrategias que consideramos necesarias para la educación moral, es básico a fin de que los materiales curriculares cumplan el objetivo para el que estamos diseñándolos. Son materiales que deben ser capaces de dotar a los docentes de recursos para recrearlos, adaptándolos al contexto de la escuela y del aula, y para contruir nuevos materiales. Todo esto es imposible conseguirlo sin una formación específica, teórica y práctica, en educación moral.

Para finalizar nos referiremos a uno de los temas relacionados con la reforma del sistema educativo que mayor polémica ha suscitado a nivel social: el del tratamiento que la LOGSE hace de la Religión. La LOGSE, en sus disposiciones adicionales, reconoce las obligaciones del Estado con la Santa Sede y las posibles futuras obligaciones con otras confesiones religiosas, y en función de ellas opta por una vía que plantea problemas a diversos sectores y por motivos bien diferentes.

La opcionalidad de la Religión –y, en el caso de Cataluña, la optatividad entre Religión Católica y Ética–, puede dificultar en exceso el auténtico sentido de una educación moral en una sociedad democrática y plural. No se trata de oponerse a los valores de la Religión Católica ni a la lógica actividad que como toda confesión o ideología tiene derecho y es natural que propicie para transmitir sus creencias y valores. Se trata de definir que el espacio escolar en una sociedad plural y democrática no debe estar ocupado por ninguna actividad transmisora o inculcadora de un conjunto de valores que son respetable patrimonio de un sector de la población, pero que no deben ser objeto de acción pedagógica en la escuela como alternativa a la Ética o la educación moral.

La obligación que el Estado tiene de ofrecer el área de Religión Católica, derivado de los acuerdos con la Santa Sede, no puede ser la causa de que los alumnos

que optan por esta área se vean privados del área de Ética o de una educación moral que, según hemos planteado, precisamente es necesaria para todos los ciudadanos y, también para aquellos que, además, están muy próximos, personal o familiarmente, a posiciones e ideologías definidas.

No parece conveniente que el conjunto de objetivos que conforman el área de Ética en el diseño curricular de Cataluña, por ejemplo, puedan ser ajenos a aquellos alumnos que elijan Religión Católica. No es justificable tampoco esta situación para ninguna otra confesión religiosa que en un futuro pudiera establecer acuerdos semejantes con el Estado Español.

Entre las posiciones antirreligiosas y anticlericales, y las posiciones laicas y respetuosas con la pluralidad, hay diferencias más que notables. La defensa de un modelo de educación moral y de valores como el que preside nuestro trabajo de investigación y de acción pedagógica, defiende la coexistencia de confesiones e ideologías bien diversas, pero sostiene que la escuela debe ofrecer a todos los ciudadanos, independientemente de su confesión e ideología, una educación moral y ética como la propuesta, a nuestro juicio, imprescindible en un modelo de escuela plural y democrática.

## BIBLIOGRAFÍA

AED. *Guía de educación ética*. I (teoría) y II (práctica), Madrid, AED, 1991.

Álvarez Bolado, A. *El experimento del nacional catolicismo 1939-1978*. Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1976.

Andrés Orizo, F. *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid, Fundación Santa María, Ed. S. M., 1991.

Arendt, H. *La condición humana*. Barcelona, Seix i Barral, 1974.

Arendt, H. y Finfielkraut. *La crisis de la cultura*. Barcelona, Pórtic, 1989.

Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. «La dimensión ética de la actualidad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema». *Bordón*, vol. 43, n.º 3, Madrid, 1991, pp. 259-269.

Bell, D. *The cultural contradictions of Capitalism*. New York, Harper, 1976.

Berlín, I. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid, Alianza Universidad, 1988.

Buxarrais, M. R., Carrillo, I., Galcerán, M. M., López, S., Martín, M. J., Martínez, M., Payà, M., Puig, J. M., Trilla, J. y Villar, J. *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62, 1990.

– *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona, Rosa Sensat, 1991.

Camps, V. *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1990.

Cardona, C. *Ética del quehacer educativo*. Madrid, Rialp, 1989.

Castilla del Pino, C. (comp.), *Teoría del personaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1989.

CIVES. «Educación ética y cívica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. monog. Noviembre 1989. Barcelona, 1989.

Domenech, A. *De la ética a la política. De la razón crítica a la razón inerte*. Barcelona, Crítica, 1989.

García López, R. «La educación moral en el actual sistema educativo español». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 184, Madrid, 1989, pp. 487-505.

Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (Eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987.

Kohlberg, L. *The philosophy of moral development*. San Francisco, Harper and Row, 1981.

Kohlberg, L. y Turiel, E. «Desarrollo y educación moral», en Leser, G. S., *La psicología en la práctica educativa*. México, Trillas, 1981.

Lafontaine, O. *La sociedad del futuro*. Madrid, Sistema, 1989.

MacIntyre, A. *Historia de la Ética*. Barcelona, Paidós, 1981.

– *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1988.

Martínez, M. y Puig, J. M. (coords), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991.

– «L'educació en els valors». *Quatre reptes per a la vostra escola*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1991, pp. 37-53.

Mattelart, A. y M. *Pensar sobre los medios*. Madrid, Fundesco, 1987.

Pieper, A. «Ética y Pedagogía». *Ética y moral. Una introducción a la Filosofía práctica*. Barcelona, Crítica, 1991, pp. 98-117.

Puig, J. M. y Martínez, M. *Educación y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.

Schaff, A. *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona, Crítica, 1987.

Trilla, J. *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós (en prensa).

White, J. *Education and the good life. Beyond the National Curriculum*. Londres, Kogan Page, 1990.