

La enseñanza de valores y principios morales en los centros de formación profesional

Sigrid Lüdecke-Plümer

Jefe de estudios en la Escuela de Comercio Gustav-Stresemann-Wirtschaftsschule de Mainz y encargada de curso en la cátedra de Pedagogía de la Economía (Wirtschaftspädagogik) en la Johannes-Gutenberg-Universität de Mainz.

RESUMEN

Si partimos de la necesidad de enseñar valores y principios morales, no es posible desatender las competencias de orden moral (juicio), ni la estructura y desarrollo de la capacidad para realizar juicios morales en los centros de formación profesional. Las líneas generales de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg representan el fundamento para ello, antes de que los resultados empíricos permitan avanzar enunciados sobre la situación de la competencia de juicio entre los estudiantes de cursos de formación profesional de carácter comercial. Para promover las competencias requeridas para formular juicios morales es necesario prestar especial atención a determinadas condiciones de desarrollo: experiencia para apreciar valores, percepción de los conflictos, posibilidades de comunicación, experiencias en materia de cooperación, responsabilidad y oportunidades de actuación. De los resultados empíricos sobre el ambiente moral en el ámbito de actuación privado y profesional podemos deducir indicios para promocionar condiciones en los centros de formación profesional que sean favorables al desarrollo de valores y reflejos morales.

Palabras-clave

Education, moral judgment, moral education, moral development, values, developmental conditions

Educación, juicio moral, educación moral, desarrollo moral, valores, condiciones de desarrollo

Sobre la necesidad de la enseñanza de valores y principios morales

El jefe del aprendiz Valentín ofrece a éste una prima de 150 euros si vende a un cliente una lavadora que lleva mucho tiempo en la tienda. Valentín sabe que esta lavadora ya no debería venderse por razones medioambientales, debido a su elevado consumo de electricidad y agua. Por otra parte, la prima le interesa mucho, pues desde hace mucho tiempo está ahorrando para hacer un viaje para visitar a sus amigos en los Estados

Unidos, algo que podría realizar con este dinero. ¿Qué debe hacer Valentín?

En un conflicto como éste o uno similar lo que interesa no es solamente la decisión de hacer o dejar de hacer, sino ante todo la motivación de esta decisión, en la cual los valores y las actitudes morales revisten una gran importancia. En todas partes, estos valores y actitudes caracterizan la interacción humana y la convivencia social en la vida cotidiana. En el marco de las actuaciones privadas, sociales y políticas, pero también escolares y profesionales, las competencias para formular juicios morales representan un componente importante para la forma en que se genera la conducta. Por ello es necesario prestar especial atención a los valores y a los cambios que sufren éstos, así como a la estructura, estado y desarrollo de la capacidad para hacer juicios morales, también en el contexto de la formación profesional. Los valores interiorizados constituyen disposiciones adquiridas relativamente estables que actúan como parámetros internos de dirección que determinan y regulan la conducta, provocan percepciones selectivas e influyen sobre los procesos decisorios (en el ámbito profesional). Sin embargo, los objetivos, valores y motivos sufren cambios con el paso del tiempo. La reflexión crítica sobre los valores tradicionales en una época de creciente tecnificación y especialización, así como los grandes cambios medioambientales y sociales se traducen en cambios en las estructuras de valores y actitudes, sobre todo entre los jóvenes. Este cambio generalizado de los valores y conductas sociales puede dar lugar a valores de obligación y aceptación, e incluso desembocar en el individualismo, el hedonismo o en valores de desarrollo personal (Inglehart, 1977). En este caso, las denominadas virtudes secundarias, como el orden, la diligencia, la puntualidad y la limpieza pierden importancia, al tiempo que aumenta la de valores como la libertad, el desarrollo personal y la independencia. El cambio de valores no provoca únicamente conflictos entre generaciones, sino que también puede causar inseguridad en la conducta y una creciente desorientación.

La misión de la formación y la educación se basa en la legislación escolar alemana, la cual no sólo considera necesarias las cualificaciones y los conocimientos especializados, sino también la capacidad de orientación, identificación y formación. Así pues, esta misión de educación y enseñanza comprende la tarea de la educación moral (por ejemplo, la asunción de responsabilidades con los demás, el desarrollo de una alta sensibilidad moral, la mejora de la capacidad de reflexión y argumentación moral), que a su vez deben delimitarse con claridad, definiendo con precisión sus objetivos. En vista de la constante confrontación con valores y temas y/o situaciones morales (por ejemplo, en el ámbito social, la contaminación del medio ambiente, la delincuencia económica, la evasión fiscal, el comportamiento de los personajes públicos, etc.), es necesario concentrar el interés de la labor escolar (y de formación) igualmente en las competencias para formular juicios morales, así como en la estructura y desarrollo de la capacidad para efectuar dichos juicios. Podemos considerar que la

teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, que se expone en el siguiente capítulo, constituye uno de los fundamentos para ello.

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

El modelo de desarrollo de las competencias para formular juicios morales de Kohlberg parte del siguiente supuesto fundamental: todos los seres humanos disponen de una instancia cognitiva de «reflexión moral». Esta instancia está sometida a un cambio que tiene lugar en fases o episodios.

- Según Kohlberg (1978, p. 110; véase igualmente Piaget, Inhelder, 1979, p. 113 y sigs.), estas fases constituyen «totalidades estructuradas», es decir, el individuo efectúa juicios morales coherentes que corresponden a todas las situaciones de la fase alcanzada. Estas fases presentan una estructura diferenciada; cuanto más elevada se encuentre la fase en la estructura, más diferenciada será la pauta intelectual.
- Se suceden en una «secuencia ascendente sin variaciones». La evolución es irreversible. No se producen regresiones y no se omiten fases.
- Las fases son «integraciones jerárquicas», es decir, los elementos intelectuales de una fase inferior se integran en la siguiente fase superior, se vuelven a formular y se diferencia. Y si bien se siguen entendiendo los argumentos de una fase inferior ya alcanzada, éstos en principio se rechazan.
- La transición de una fase a otra es desencadenada por disonancias cognitivas, que son provocadas por conflictos morales. La persona se da cuenta de que el problema ya no puede resolverse de forma adecuada o satisfactoria con los juicios utilizados hasta entonces.
- Por último, Kohlberg postula una uniformidad intercultural para el desarrollo moral. Según él, el desarrollo de la capacidad para formular juicios morales es el mismo en todos los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, cultura o género.

Kohlberg distingue tres niveles del juicio moral, cada uno de los cuales presenta dos fases. Estas seis fases no son categorías del carácter de una persona, sino la expresión de una idea de justicia (véase en la figura 1 una breve descripción de estas fases).

Figura 1. Breve descripción de las fases del juicio moral (según Kohlberg, 1978, p. 107 y sigs; véase igualmente Oser, Althof, 1992)

Nivel preconvencional	Fase 1	Juicios basados en la recompensa y el castigo y desde el aspecto de la amenaza física.
	Fase 2	Juicios basados en el esquema «A cada uno lo suyo», «Lo que me hagas a mí, te haré yo a ti», perspectiva de reciprocidad
Nivel convencional	Fase 3	Juicios basados en el principio de la regla de oro: «No hagas a otros, lo que no quieras que te hagan a ti».
	Fase 4	Juicios basados en la ley y el orden: respeto de los derechos y obligaciones sociales, principio de igualdad.
Nivel posconvencional	Fase 5	Fase de la idea del contrato social, respeto de los derechos fundamentales
	Fase 6	Fase de los principios éticos universales, imperativo categórico

La fase 1 es la fase de la moral heterónoma que se alcanza entre los tres y cinco años de edad y en la que el bienestar personal ocupa el primer plano. Los criterios de orientación son el castigo y la obediencia. Lo que da alegría y evita el dolor, o bien ofrece recompensa e impide el castigo, está justificado. Los niños consideran legítimo el derecho de liderazgo de los padres y se someten a los juicios de los adultos. La segunda fase se alcanza aproximadamente entre los siete y ocho años de edad. En esta fase domina el individualismo y un razonamiento basado en los fines y los medios, que se caracteriza por la justicia de la reciprocidad. Se trata de una moral del pensamiento pragmático: ¿Qué obtengo yo de ello? Y si bien se consideran los intereses de los demás, la ventaja personal tiene siempre precedencia. La reciprocidad y la equidad son criterios de lo correcto. Este fenómeno se expresa igualmente en diversos refranes, como «Amor con amor se paga», «Ojo por ojo, diente por diente».

A diferencia de lo que sucede en el nivel preconvencional con su egocentrismo (fases 1 y 2), en el siguiente nivel convencional se adopta una perspectiva social, que sitúa la pertenencia a grupos de referencia o a un sistema social concreto en un primer plano. En la fase 3, la orientación es hacia la concertación entre las personas, tratándose así de expectativas (sobre los papeles) y relaciones recíprocas. Durante la fase 3 se piensa ante todo en el grupo. Las personas se basan en los puntos de vista de sus grupos de referencia específicos (por ejemplo, familia, amigos, compañeros de trabajo). Durante la fase 4, el sistema social concreto en el que se vive pasa a ocupar el primer plano en las ideas. El mantenimiento del orden social se considera una obligación moral. Las personas se basan en la ley, el derecho y el orden. Las conductas concretas se juzgan en función de la pregunta: «¿Que sucedería si todos hicieran lo mismo?» En esta fase se adopta una perspectiva social al considerar constantemente la responsabilidad ante la sociedad.

En el siguiente nivel, el posconvencional, se trasciende la orientación

sociocéntrica de las fases 3 y 4. Ya no se trata de la pertenencia a grupos de referencia o a un sistema social concreto, sino de perseguir valores y principios reconocidos de validez general. La fase 5 es la fase del pensamiento moral basado en principios e implica directrices universales que se emplean a la hora de tomar decisiones morales en beneficio de la sociedad mundial en su conjunto. Los argumentos de la fase 6 se refieren a la humanidad y al hecho de ser humano. Se establece una orientación hacia principios éticos universales, por ejemplo, el imperativo categórico.

En el siguiente capítulo se expone en qué fase de juicio piensan, argumentan y, en su caso, actúan los estudiantes de profesiones comerciales.

Sobre la situación de las competencias para hacer juicios morales entre los estudiantes de formaciones comerciales

Los estudios sobre el estado de las competencias para hacer juicios morales ⁽¹⁾ se realizaron con estudiantes del sector de los seguros ⁽²⁾ en un centro de formación para profesiones comerciales de Maguncia (véase Beck et al., 1996). Se llevaron a cabo mediante cuestionarios sobre problemas sociales en el ámbito de la familia, los grupos de amigos y la profesión ⁽³⁾.

La historia de un conflicto, citada por Kohlberg, el denominado Dilema de Heinz, se utilizó como instrumento de medición para el ámbito familiar y sirvió para la comparación con otros estudios morales, por una parte, y con los dilemas de otros ámbitos vitales, por la otra. ¿Debe Heinz entrar en la farmacia y robar un medicamento recién desarrollado que no puede pagar debido a su elevado precio para salvar la vida de su mujer gravemente enferma? Los sujetos debían decidir lo que debía hacer Heinz y justificar a continuación su decisión. Lo mismo debían hacer en otras varia-

⁽¹⁾ Con el apoyo de la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (Comunidad Alemana de Investigación) en el marco del programa temático «Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación comercial de primer nivel» (Az.: Be 1077/5).

⁽²⁾ Los vendedores de seguros de Alemania se forman en un sistema de formación profesional dual, a saber: tres horas y media a la semana en la empresa y un día y medio en el establecimiento de formación profesional. Las empresas son de distinto tamaño y van desde pequeñas agencias de seguros hasta grandes grupos aseguradores. Dependiendo de la formación anterior de los estudiantes, el tiempo de formación dura entre dos y tres años y termina con un examen final organizado por la Cámara de Industria y Comercio.

⁽³⁾ La muestra comprende en total 140 estudiantes de formación profesional del sector de los seguros que comenzaron su formación entre 1992 y 1997, la mayoría de los cuales tenía una edad entre 17 y 21 años. Algunos de estos estudiantes fueron entrevistados a intervalos de un año sobre la capacidad de efectuar juicios morales y las condiciones de desarrollo de carácter moral. Los totales variaron entre un dilema y otro, ya que no todos los encuestados abordaron todos los dilemas o bien no ofrecieron respuestas suficientes para su evaluación.

ciones posteriores, en las cuales Heinz ha dejado de querer a su esposa o en las que la persona enferma es un extraño.

Se elaboraron otros dilemas para el ámbito de los amigos y de la vida profesional, en los que se estableció una separación entre las relaciones al interior y al exterior de la empresa. En el ámbito de los amigos, el conflicto de prueba consistía en saber si Eberhard debía ayudar a Florian -que tiene la misma edad que él: 17 años- a robar dinero de la caja de su orfanato para poder escapar de la severidad y la tutela a la que estaba sometido y poder decidir su vida por sí mismo a partir de ese momento.

En el ámbito de las relaciones en el interior de la empresa, el empleado Holm se encontraba ante el problema de si debía ceder a la petición de su jefe de falsificar excepcionalmente las estadísticas de ventas para ayudar a éste a salir de sus apuros económicos con el incremento de sus comisiones. Por último, en el ámbito de las relaciones en el exterior de la empresa, Weber, un empleado de una compañía se seguros, se entera por casualidad de que un asegurado fallecido a consecuencia de un infarto ya se encontraba enfermo antes de firmar el contrato: ¿debe ocultar esta información y pagar el importe del seguro o no?

En las respuestas de los entrevistados, las decisiones a favor o en contra de una actuación determinada revisten una importancia menor para el diagnóstico de la capacidad de juicio, pues lo importante son las razones con las que justifican la decisión desde su punto de vista. Lo importante para asignar los argumentos a una fase concreta son los contenidos y la perspectiva social desde la que se emite el juicio. En la figura 2 se ilustra la situación de las competencias para formular juicios morales en los diversos ámbitos de la vida.

Si observamos la asignación a las distintas fases veremos que, en los conflictos en el ámbito de la familia y de los amigos, las decisiones presentan motivos pertenecientes al nivel sociocéntrico de la fase 3. Este resultado, que se ajusta a la teoría de Kohlberg (véase Colby, Kohlberg, 1987, p. 101), formula enunciados sobre las expectativas de los miembros de la

Figura 1. Distribución de la frecuencia de las respuestas de los entrevistados entre las fases del juicio moral en el ámbito privado y profesional

Ámbito del conflicto		Fases del juicio moral (según Kohlberg; véase la figura 1)					
		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Ámbito privado	Familia	17	49	136	1	5	-
	Amigos	23	48	56	2	-	-
Ámbito profesional	Interior de la empresa	71	92	56	-	-	-
	Exterior de la empresa	34	73	94	4	-	-

familia y amigos, así como consideraciones sobre obligaciones y deberes ante éstos, que los entrevistados consideraban determinantes. Ante un problema familiar, cinco entrevistados presentaron incluso argumentos de la fase 5, pues reflexionaban sobre el sentido de la ley o situaban los derechos humanos en un primer plano de sus consideraciones.

Los motivos de los juicios de los entrevistados en el marco de las relaciones conflictivas en el interior de la empresa forman parte mayoritariamente de la fase 2. En ellos domina el pensamiento concreto e individualista característico de esta fase basado en la equidad recíproca: se sopesan las ventajas y desventajas y se rechaza una consecuencia negativa. Una cuarta parte de las respuestas puede asignarse a la fase 3, en la que, por ejemplo, las expectativas de los compañeros de trabajo o los sentimientos de obligación ante éstos o la empresa desempeñan un papel importante. Casi la mitad de los entrevistados avanzaron argumentos correspondientes a esta fase ante el dilema sobre las relaciones al exterior de la empresa (entre empleado y cliente), en las que dominan las relaciones sociales y el deseo de ayudar.

Si comparamos los resultados entre el ámbito privado y el ámbito profesional, observamos que en la esfera privada se presentan por término medio argumentos pertenecientes a fases más altas. En el entorno privado se emplean sobre todo razones sociocéntricas; el entorno social y las expectativas de los demás miembros del grupo desempeñan un papel destacado en los argumentos. En cambio, la mayoría de las decisiones de los entrevistados en los problemas relacionados con el entorno laboral reflejan puntos de vista egocéntricos, pues las posibles consecuencias de su forma de actuar sobre sus propias necesidades resultan determinantes a la hora de emitir un juicio moral.

En el siguiente capítulo se exponen las posibilidades que existen para fomentar el desarrollo moral.

Fomento del desarrollo de las competencias morales

Aunque actualmente se sabe muy poco sobre la transición de una fase a la siguiente, cabe preguntarse cómo puede el personal docente impulsar el desarrollo moral. No cabe duda de que dicho desarrollo puede ser estimulado o inhibido. Mientras que para Kohlberg (1976) lo importante ante todo son las oportunidades de asumir papeles y perspectivas, así como la confrontación con conflictos de orden social y moral, las influencias pedagógicas intencionadas, en particular las condiciones de la vida cotidiana, determinan el proceso de desarrollo de las competencias para formular juicios morales. A continuación se exponen las condiciones del desarrollo moral identificadas por Lempert (véase Hoff, Lempert, Lappe, 1991) (que se resumen en la sinopsis de la figura 3).

Figura 3. Condiciones sociobiográficas de desarrollo de las competencias para formular juicios morales (según Lempert)

Condición	Explicación	Subcondición	Manifestación
Experiencia en la apreciación de valores	Calidad de las relaciones interpersonales, atención emocional y reconocimiento social	como personalidad como personaje	vivida – inhibida
Conflictos percibidos	Confrontación con tendencias opuestas de las personas que interactúan (grupos de personas)	Interés contra interés o bien Interés contra valor o bien Valor contra valor	abierta – oculta manifiesta – latente
Posibilidades de comunicación	Intercambio de opiniones, aseveraciones, argumentos		desenvuelta – restringida
Experiencias de cooperación	Tipo de pauta relacional al tomar decisiones		participativa – directiva
Responsabilidad	Asignación percibida y Atribución de responsabilidad	adecuada	
		inadecuada	excesivamente exigente o laxa
Oportunidades de actuación	Márgenes de maniobra o restricciones percibidos	adecuada	
		inadecuada	excesivamente exigente o laxa

La apreciación que se ofrece o deniega a una persona refleja la calidad de las relaciones interpersonales. Entre estas apreciaciones encontramos la atención, el calor, el respeto, que se oponen al desprecio, la frialdad y la dureza, e influyen sobre el desarrollo de la autoestima y la conciencia de uno mismo. En particular, la confianza anticipada reviste una importancia decisiva para un elevado desarrollo moral (Lempert, 1993, p. 10-13). A este respecto, la distinción entre la aceptación de la persona en su conjunto («apreciación como personalidad») y la aceptación por determinadas cualidades («apreciación como especialista o personaje») reviste gran importancia, ya que la primera resulta significativa para la transición al nivel posconvencional y la segunda para la transición al nivel convencional (Ibíd, p. 4).

La manifestación de los conflictos consiste en la confrontación abierta entre orientaciones incompatibles de las personas que interactúan. En ella pueden surgir intereses, normas y/o valores contradictorios. La frecuencia y el tipo de la manifestación de los conflictos (abierta u oculta) y el grado de verbalización (de manifiesta a latente) revisten importancia para el desarrollo de la conciencia de los problemas morales.

Las posibilidades de comunicación consisten en el intercambio de información, opiniones, afirmaciones, argumentos, etc. de orden moral. Las competencias de comunicación se aprenden con más facilidad en una atmósfera desenvuelta en la que en principio se habla francamente sobre to-

dos los temas sin temor a ser sancionado. En cambio, una comunicación restringida tan sólo permite un margen limitado (generalmente el deseado desde un punto de vista social) para la expresión de opiniones y, por consiguiente, no fomenta el desarrollo.

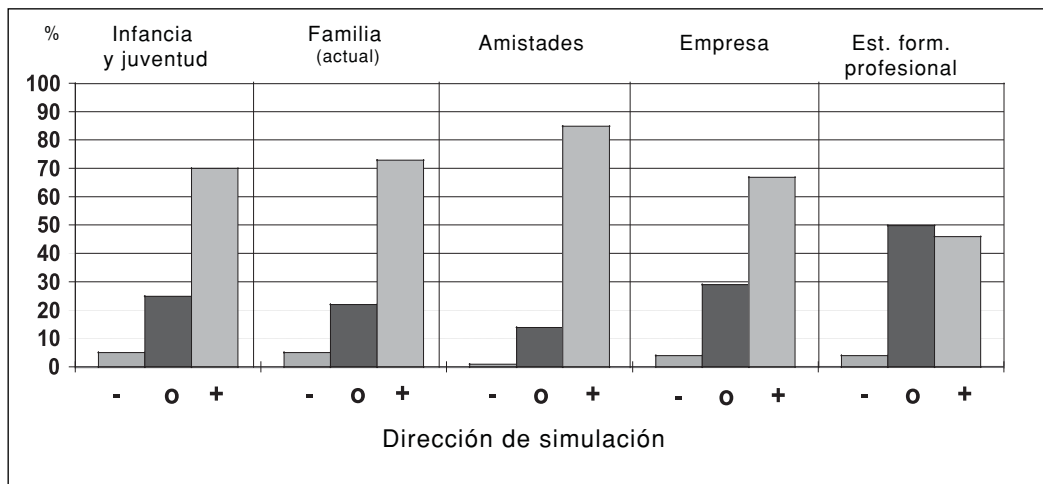
La forma de cooperación está estrechamente relacionada con la forma de participar en la comunicación. Desde un punto de vista moral y social, lo importante es si la cooperación entre las personas es de carácter participativo o directivo. Participación significa un trabajo de equipo entre iguales y una implicación en los procesos decisorios. Por el contrario, en las relaciones directivas o subordinadoras no es posible influir sobre las decisiones y, por consiguiente, es necesario someterse y obedecer a órdenes.

Por asunción de responsabilidad se entiende la asignación y atribución de responsabilidad que se perciben como adecuadas o inadecuadas, que a su vez influyen sobre el sentido de la responsabilidad y, por ende, sobre las competencias morales. Las exigencias adaptadas a la capacidad se consideran favorables, las exigencias excesivas o no suficientes son consideradas, en cambio, contrarias al desarrollo moral.

Las oportunidades de actuación están íntimamente relacionadas con la cooperación y la asignación de responsabilidad. Los márgenes de maniobra permiten realizar ideas y deseos propios, y aplicar de forma creativa conceptos personales. A ello se oponen las restricciones a las que está sometida la actuación privada o profesional.

En los cuestionarios utilizados entre los estudiantes de formación profesional del sector de los seguros y en las entrevistas con éstos (véase Beck et al., 1998) se recopilaban esencialmente dos informaciones de los entrevistados sobre cada condición de desarrollo en cada ámbito (familia, amistades, empresa y establecimiento de formación profesional): 1. la experiencia personal de la manifestación, y 2. la importancia personal concedida en cada caso. Combinando estos datos, puede calcularse un parámetro (probabilidad de variación de las competencias para formular juicios morales) para cada condición, que va desde -1 (tendencias regresivas fuertemente inhibidoras), pasando por 0 (estabilización) hasta +1 (tendencias muy favorables); en la figura 4 se distingue únicamente entre «-» (desfavorables), «0» (estabilizadoras) y «+» (favorables), en aras de la simplicidad. Primero se plantea la pregunta de si en los diversos ámbitos de la vida de los estudiantes de formación profesional existen distintas condiciones que permitan explicar o pronosticar cómo transcurre el desarrollo de las competencias para formular juicios morales. Para elaborar esta sinopsis se elaboraron calificaciones de todos los entrevistados que reflejaran una impresión general del potencial de estimulación de los distintos ámbitos de la vida a fin de hacerse una primera idea del medio en el que se mueven los estudiantes de formación profesional.

Figura 4. Ambiente moral en el ámbito de actuación privado y profesional



En el ámbito privado (infancia y juventud, comunidad actual de pertenencia y grupo de amistades) se observan condiciones muy favorables para el desarrollo moral.

Las condiciones más favorables se presentan en el grupo de amistades, algo que no resulta sorprendente al tratarse del único grupo de referencia de carácter voluntario. Por lo general, las condiciones que pueden encontrarse en la empresa no se consideran tan favorables, aunque en su mayoría resultan positivas.

Lo más destacado son las características del establecimiento de formación profesional, que se consideran las que menos estimulan el desarrollo moral. Si observamos cada una de las condiciones de desarrollo, veremos que los logros alcanzados por los estudiantes no son apreciados en una medida que pueda calificarse de favorable para el desarrollo. Sin embargo, se sienten reconocidos como personas hasta un punto que podría tener un efecto favorable. En general, los centros de formación profesional reciben una valoración porcentual menos positiva en esta condición que los demás ámbitos de la vida. Podemos calificar las dimensiones de «conflicto» y «cooperación» de estabilizadoras o inhibitoras. Algo más favorables, aunque no mucho, parecen ser las oportunidades de actuación. Tan sólo la comunicación y la responsabilidad podrían tener un efecto favorable para el desarrollo moral.

En general, los centros de formación profesional parecen asumir más bien una función de estabilización. No obstante, también en ellos encontramos la manifestación más pronunciada de escenarios regresivos, algo que nos debería llevar a reflexionar y cuyas causas (por ejemplo, rigidez de los planes de estudios, organización estricta de la enseñanza, falta de tiempo, pero también confianza anticipada, respeto, integración social y reconocimiento) deberían estudiarse con mayor precisión.

Si nos preguntamos qué posibilidades existen para fomentar las competencias para formular juicios morales en la escuela, debemos mencionar antes que nada los debates sobre problemas y dilemas. Para ello pueden utilizarse conflictos morales no relacionados con la materia impartida y problemas morales de actualidad, por una parte, pero también problemas y conflictos morales relacionados con la materia de que se trate y el contenido del plan de estudios, por la otra. Así pues, limitar dichos debates a las clases de religión o ética no resulta conveniente ni útil. Mientras que antes se utilizaba como método la convención de 1+, según la cual el desarrollo moral pasa a la fase inmediata superior por medio de argumentos, hoy en día se parte de la idea de que una confrontación de la persona con los argumentos contrarios de la misma fase moral en la que esta persona se encuentra también resulta favorable (véase Oser, Althof, 1992, p. 107). Para los profesores, el problema reside, aparte de conocer e interiorizar los fundamentos teóricos, en diagnosticar el estado de las competencias para formular juicios morales de cada estudiante, en tener en cuenta las etapas de las transiciones de una fase a otra, en estudiar la fase correspondiente y en idear de manera espontánea argumentos contrarios para generar disonancias cognitivas. Aunque aquí no pretendemos entrar en el desarrollo concreto de los debates sobre dilemas morales (véase a este respecto Oser, Althof, 1992, p. 105, 108, o bien Lind, 2003, p. 83-85), sí indicaremos algunos factores que tienen un efecto favorable para el desarrollo moral, como el tipo del conflicto cognitivo, la frecuencia de estos debates, la formación del profesor, una buena preparación de las clases, la regularidad de estos debates durante el curso, la disponibilidad a tratar problemas reales, la forma en que los profesores estimulan la confrontación intelectual, etc.

Otro procedimiento para fomentar el desarrollo moral es el principio de *Just Community* (comunidad justa) (véase Oser, Althof, 1992, p. 337 y sigs.). Diversos gremios escolares, entre ellos las asambleas generales de profesores y alumnos, en los que se ejercen los principios democráticos de la adopción de normas y la resolución de problemas en aspectos prácticos entre personas con los mismos derechos, como la asunción de responsabilidad y el respeto en el trato social, son característicos de esta «comunidad (escolar) justa».

Conclusión

A partir de la necesidad y obligación de impartir una enseñanza de valores y principios morales, primero se expusieron los fundamentos teóricos para el desarrollo de las competencias para formular juicios morales. Una revisión del estado de estas competencias y de las condiciones favorables para el desarrollo moral puso de manifiesto que para estimular un alto desarrollo moral es necesario tener en cuenta factores de influencia como la tolerancia, la franqueza, la sensibilidad a los conflic-

tos, la sensibilidad moral y un buen clima social en general (Oser, Althof, 1992, p. 156-159). De esta consideración pueden derivarse a su vez indicaciones para una organización, incluso del ambiente escolar, que promueva el desarrollo de orientaciones morales, capacidad de juicio y capacidad de reflexión moral.

Algunos de los problemas en el ámbito de la enseñanza de principios morales son la promoción a largo plazo, la segmentación entre los distintos ámbitos de la vida, la proximidad a la realidad y la pertinencia de los materiales, la diferencia entre ideas y actos, a menudo una hipocresía moral y valores ocultos (plan de estudios secreto), que generan en ocasiones influencias desfavorables, incluso para las actividades pedagógicas previstas para el curso. Se plantea la pregunta de si la moral puede enseñarse y qué posibilidades concretas existen para fomentar la competencia para formular juicios morales en el ámbito escolar. Lind (2003, p. 24 y sigs.) y en particular Lempert (2004) consideran que los métodos para la promoción moral consisten ante todo en los debates sobre dilemas y el principio de *Just Community*.

La transmisión de valores comienza en el seno familiar, continúa en el parvulario y la escuela y termina en la formación profesional o los estudios superiores. En este proceso, los padres, educadores, profesores e instructores tienen una gran responsabilidad en tanto que ejemplos para el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes. Esta función ejemplar no se refiere únicamente a la conducta, actitudes, apariencia exterior y motivación, sino también a la forma de argumentar en caso de conflicto social. Las exigencias y expectativas de las empresas que ofrecen cursos de formación se refieren a características como una apariencia correcta, el esfuerzo mostrado, la capacidad de comunicación y de trabajar en equipo, la toma de iniciativas, los conocimientos generales y especializados, la capacidad para resolver problemas y otras, que en ocasiones se echan a faltar. En su calidad de gestor de los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, el personal docente de los centros de formación profesional se siente a menudo a su vez ante un dilema para cumplir su cometido de instrucción y educación: Tienen que atribuir una gran importancia a los contenidos profesionales relacionados con el examen final, en atención a las empresas que imparten la formación y contratan a quienes terminan sus estudios, pero al mismo tiempo deben fomentar el desarrollo de la personalidad en general, algo que en apariencia carece de utilidad para el ámbito profesional. Pero en realidad, no existe contradicción ni competencia entre objetivos, pues el desarrollo moral y la transmisión de valores tienen lugar en el medio de la enseñanza especializada. Así pues, no se trata de cuándo debe dedicarse tiempo a alcanzar estos objetivos, sino de organizar las clases diarias para que éstas ayuden a desarrollar tanto la cualificación como el desarrollo de la personalidad.

Quisiera finalizar estas reflexiones con una observación personal: sin duda, el hecho de ocuparse de la moral no nos convierte automáticamente en «mejores» personas, pero puede ayudarnos a darnos cuenta de lo

que hay que hacer (o dejar de hacer) para lograrlo. En relación con el dilema del estudiante Valentín, cada uno puede optar por una posibilidad y por unos motivos determinados. La siguiente frase de George Bernhard Shaw puede entenderse como un llamamiento no sólo a los profesores que tienen una función ejemplar, sino a todos nosotros:

Los mayores reformistas que ha conocido el mundo son aquellos que han empezado por sí mismos.

Bibliografía

- Beck, Klaus; Brütting, Bernhard; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Schirmer, Uta; Schmid, Sabine N. Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996, Beiheft 13, p. 187-206.
- Beck, Klaus; Bienengräber, Thomas; Heinrichs, Karin; Lang, Bärbel; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Parche-Kawik, Kirsten; Zirkel, Andrea. Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1998, Beiheft 14, p. 188-210.
- BDA. *Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlín, agosto de 2002.
- Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence. *The measurement of moral judgement. Vol. I: Theoretical foundations and research validation*. Nueva York: Cambridge University Press, 1987.
- Hoff, Ernst-H.; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar. *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Berna, Stuttgart, Toronto: Huber, 1991.
- Inglehart, Ronald. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In: Lickona, Thomas (ed.). *Moral development and behaviour. Theory, research, and social issues*. Nueva York: Rinehart & Winston, 1976, p. 31-53.
- Kohlberg, Lawrence. Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz; Weber, Erich (eds.). *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, 1978, p. 107-117.
- Lempert, Wolfgang. Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. En: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, nº 13, 1993, p. 2-35.
- Lempert, Wolfgang. *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Be-*

rufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.

Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Munich: Oldenbourg, 2003.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes*. Fráncfort del Meno: Fischer, 1979.

Este artículo ya fue publicado en:

Wirtschaft und Erziehung, edición a cargo de la VLW (*Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen* – Asociación Federal de Profesores de Escuelas de Economía), número 12/2005, p. 404-409.