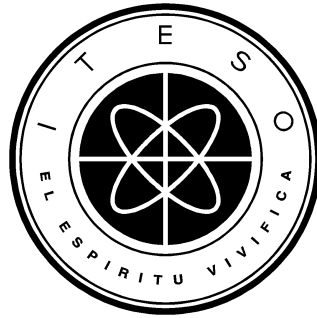


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN  
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA  
FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

## DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TESIS  
LA EDUCACIÓN MORAL EN LA UNIVERSIDAD

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:  
ARTURO BENITEZ ZAVALA

ASESOR:  
DR. LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

AGOSTO DE 2004

## ÍNDICE

	página
<b>Introducción</b>	4
<b>I. Problema y pregunta de investigación</b>	7
La importancia y las limitaciones del estudio	12
<b>II. Marco teórico</b>	14
La educación moral	14
Teorías psicológicas sobre el desarrollo moral:	16
Psicoanálisis	16
Teorías del aprendizaje	18
Teorías cognitivas	21
Modelos en educación moral:	31
La educación moral como socialización	31
La educación moral como clarificación de valores	33
La educación moral como formación del carácter	35
La educación moral como constitución de la personalidad moral	42
La educación moral como desarrollo	45
La propuesta del ITESO	49
Otras propuestas	54
Otras investigaciones en ITESO	58
Investigaciones similares a esta	59
La propuesta del ITESO, en comparación con los resultados de otras	69
<b>III. Metodología</b>	73
Sujetos	77
Tiempos	78
Escenario	78
Unidad de análisis	78
Técnicas de acopio de información	79
Prueba piloto	83
Análisis	84
<b>IV. Análisis</b>	
a) Los trabajos	90
b) El contenido, un medio que se convierte en fin	124
c) Dinámicas y ejercicios	142
d) El diálogo, rebajado a plática	149
<b>Conclusiones</b>	168
<b>Referencias bibliográficas</b>	176
<b>Anexos</b>	181

Educación moral en la Universidad  
Tesis que para obtener el grado, presenta  
Arturo Benitez Zavala  
Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Julio de 2004

# ÍNDICE

	página
<b>Introducción</b>	4
<b>I. Problema y pregunta de investigación</b>	7
La importancia y las limitaciones del estudio	12
<b>II. Marco teórico</b>	14
La educación moral	14
Teorías psicológicas sobre el desarrollo moral:	16
Psicoanálisis	16
Teorías del aprendizaje	18
Teorías cognitivas	21
Modelos en educación moral:	31
La educación moral como socialización	31
La educación moral como clarificación de valores	33
La educación moral como formación del carácter	35
La educación moral como constitución de la personalidad moral	42
La educación moral como desarrollo	45
La propuesta del ITESO	49
Otras propuestas	54
Otras investigaciones en ITESO	58
Investigaciones similares a esta	59
La propuesta del ITESO, en comparación con los resultados de otras	69

<b>III. Metodología</b>	73
Sujetos	77
Tiempos	78
Escenario	78
Unidad de análisis	78
Técnicas de acopio de información	79
Prueba piloto	83
Análisis	84
<b>IV. Análisis</b>	
1. Las acciones del profesor y su relación con las condiciones necesarias para desarrollar la capacidad para valorar.	
a) Los trabajos	90
b) El contenido, un medio que se convierte en fin	124
c) Dinámicas y ejercicios	142
d) El diálogo, rebajado a plática	149
<b>Conclusiones</b>	168
<b>Referencias bibliográficas</b>	176
<b>Anexos</b>	181

## Introducción

En la actualidad pareciera hasta un lugar común afirmar que una educación que no es integral, no es educación. Por doquier se escucha que educar moralmente resulta tan importante como la adquisición de conocimientos y habilidades disciplinales. En todos los niveles se habla de fomentar la educación en valores, la educación integral o la educación moral. En algunas instituciones de educación superior a la par de una buena preparación en el área de conocimiento elegida, se espera que los estudiantes avancen en el terreno de lo moral. Fácilmente se encuentran, mediante una apropiada búsqueda bibliográfica, referencias que dan cuenta de diversas concepciones y formas de educar moralmente; por el contrario, son muy escasas aquellas que, más allá de prescripciones teóricas y metodológicas, refieran lo que efectivamente pasa en el aula.

Una de estas instituciones de educación superior que tiene interés en la educación moral, es la universidad ITESO. Ubicada en la ciudad de Guadalajara, México, es una institución de inspiración cristiana confiada a la Compañía de Jesús. En su Misión y Orientaciones Fundamentales, se encuentran múltiples referencias al propósito de la universidad para educar de manera integral. Desgraciadamente, tampoco existen trabajos que den cuenta, en este caso particular, de la dinámica al interior del salón de clases, ni de sus resultados.

Existe en el ITESO, una instancia creada precisamente para atender la educación moral: el Centro de Formación Humana. Se ha dotado al Centro de una estructura administrativa y curricular que le permita cumplir con su misión.

Esta Universidad es el escenario en que se llevó a cabo la presente investigación, cuyo objetivo fue examinar acerca de lo que sucede en el aula

cuando de educar moralmente se trata. De manera particular, se indaga respecto a las acciones educativas puestas en juego por el docente y su contribución a la construcción de las condiciones, establecidas por la propia Universidad, como necesarias para asegurar el desarrollo moral de los estudiantes.

Las preguntas de investigación que guían este esfuerzo, son:

- ¿Desde una perspectiva curricular formal, qué tipo de prácticas llevan a cabo los profesores universitarios, en el aula, en asignaturas cuyo objetivo es promover el desarrollo moral?
- ¿Cuál es el aporte de estas acciones en la construcción de condiciones necesarias para el desarrollo moral?

Para contestar las preguntas se realizó una investigación de corte cualitativo, particularmente un estudio de casos, mediante entrevistas -de tipo semi estructuradas- a dos profesores del área dedicada a estas labores, así como observación en aula.

El presente trabajo incluye, además de esta introducción, las referencias bibliográficas y anexos, cinco apartados cuyo contenido se describe a continuación.

En el primero -planteamiento del problema-, se expresan argumentos que refieren como los propósitos para educar moralmente, no son evaluados desde la perspectiva de las acciones del docente. Se formulan, también, consideraciones que llevan a justificar el estudio, así como las limitaciones que el mismo presenta.

El segundo de los apartados -marco teórico-, intenta dejar en claro el concepto educación moral, examina las teorías psicológicas del desarrollo moral y repasa los diferentes modelos en educación moral. La revisión teórica incluye,

además, el escrutinio a otras investigaciones similares a esta realizadas tanto en el ITESO, como fuera de la Universidad. Una última parte, compara la propuesta del ITESO para la educación moral con los resultados que arrojan otros esfuerzos.

El tercer apartado da cuenta de la metodología utilizada. La justifica y da pormenores de los sujetos seleccionados para la investigación, de los tiempos en que se aplicó -el semestre escolar que va de enero a mayo de 2003-, y del escenario sede del estudio. Se detallan, además, la unidad de análisis, las técnicas utilizadas para el acopio de información y la implementación de una prueba piloto para corroborar la pertinencia de los aspectos metodológicos considerados. Finalmente se esboza la forma cómo se llevó a cabo el análisis de los datos.

El cuarto apartado, el del análisis, examina las acciones educativas mencionadas párrafos arriba -elaboración de trabajos, manejo de contenidos, ejercicios y dinámicas y el diálogo-, a la luz de su contribución para la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral - descentramiento, discernimiento y revisión valoral-.

En el quinto apartado se asientan las conclusiones e implicaciones de los resultados encontrados. La conclusión principal establece que las acciones educativas que los profesores llevan a cabo cuando se trata de educar moralmente, poco aportan a la construcción de las condiciones que se considera necesario establecer para alcanzar el desarrollo moral: discernimiento, descentramiento y revisión valoral. También se ofrecen recomendaciones para otros estudios que complementen este.



## Problema y pregunta de investigación

Lo moral es una dimensión de lo humano. Nuestra vida, nuestro hacer de todos los días lleva impresa esta distinción. No estamos determinados biológicamente, como los animales, de ahí que las acciones humanas tengan diversas posibilidades. Actuamos, prefiriendo unas opciones por sobre otras, no nos da igual. Somos constitutivamente morales, es parte de nuestra condición humana, no hay sujeto alguno que sea amoral (Cortina, A., 1998 a) Nuestros actos y los de los otros son juzgados y preferidos de acuerdo a una escala construida en torno a los valores propios. La ausencia de estos referentes, de acuerdo con Buxarrais, M.R. (1994), es una fuente de malestar importante, al no proporcionar sentido a nuestra existencia.

La capacidad de valorar se desarrolla. Existen diversas concepciones que dan cuenta de las particularidades del proceso, de ellas se desprenden modelos que tienen como propósito suscitar este progreso. Las escuelas han considerado importante hacer suyos los afanes por promoverlo, en lo que se conoce como educación moral. El término es variable -educación en valores, formación valoral- y las maneras en que se entiende y se pone en práctica también son diversas. Los esfuerzos abarcan todos los niveles educativos. En la educación superior se encuentran esfuerzos como el de la Universidad ITESO. Una de sus prioridades educativas es la formación integral y se entiende como aquella que ayude a sus alumnos a ser:

personas libres, críticas, integradas, abiertas a la autotrascendencia y comprometidas a lograr una configuración social más humana y más justa (Misión del Iteso, 1993: 4).

Se dice que el ITESO busca egresar profesionistas de alta calidad técnica y humana. Para atender, de manera curricular, la formación humana, la universidad creó, en 1994, el Área de Integración Curricular, entre sus objetivos se contaban:

Propiciar en los alumnos una formación de acuerdo a los valores del ITESO, formulados en sus Orientaciones Fundamentales, en el Estatuto Orgánico y en la Misión del ITESO  
Ofrecer a los alumnos de licenciatura un conjunto de cursos que atañen a la formación integral del universitario en cuanto tal (Área de Integración, 1994: 2)

El Área de Integración es la dependencia de donde se deriva la que actualmente tiene como uno de sus encargos la educación moral de los estudiantes, el Centro de Formación Humana. En el proyecto para su creación se lee el objetivo del Centro:

Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar, en los procesos formativos del ITESO, las situaciones educativas que alienten a una actuación personal, profesional y social que coadyuve a la construcción de una sociedad más humana y más justa.

El documento de referencia explicita el marco tanto conceptual como metodológico en que se basan las acciones necesarias para el cumplimiento de su objetivo. De manera resumida podría decirse que: la educación moral se entiende en el ITESO como aquella que llevará a los alumnos a construir buenos juicios acerca de cómo actuar y vivir. En aula se debe trabajar en busca de un aprendizaje significativo, donde el maestro actúe como mediador entre los objetos de conocimiento y la acción que el sujeto realiza para aprehenderlos. La finalidad de la actividad docente consiste en desarrollar, en el estudiante, la competencia de valorar. En el marco de los modelos de formación moral a que se hizo referencia anteriormente y que se revisarán en el marco teórico, esta

propuesta se ubica dentro de aquellas que entienden a la educación moral como desarrollo.

En este contexto, el Centro de Formación Humana, mediante su Área Curricular de Integración, ofrece a todos los alumnos, una serie de seis cursos: dos obligatorios y cuatro a escoger de un listado agrupado en torno a temas cardinales: el hombre y su mundo; realidades sociales de México; apertura a la trascendencia; y la creación artística y la comunicación. El estudiante debe cursar una materia de cada uno de los temas mencionados, además de las asignaturas obligatorias: Introducción al Problema del Hombre (IPH) e Introducción al Problema Social (IPS). Los objetivos de estas últimas son, respectivamente:

*Al final del curso, el alumno reconocerá la necesidad del conocimiento del hombre para vivir como persona y analizará las diversas dimensiones del ser humano y los diferentes tipos de relación que conllevan entre sí y su práctica profesional. Será capaz de llegar a conclusiones sobre el sentido y valor de la existencia humana utilizando un método que propicie la reflexión<sup>1</sup>*

*Identificar los ámbitos que constituyen el problema social en su conjunto y realizar una reflexión ética, vinculada a su vida personal y profesional, ante diversas posiciones y propuestas de solución que surgen de la realidad<sup>2</sup>*

Mediante el tránsito del alumno por estas asignaturas -obligatorias y optativas-, el ITESO ofrece educación moral a sus estudiantes.

Como se puede advertir, los esfuerzos en torno a la formación moral, desde una perspectiva curricular es un tema importante en la vida del ITESO. Desgraciadamente, poco se realiza en términos de comprobar lo que al interior del aula sucede. Las intenciones en el papel son por demás encomiables, mas resulta necesario echar un vistazo a lo que en el marco de la tarea diaria se realiza. Una investigación realizada, con egresados, en una Universidad también

---

<sup>1</sup> IPH, Programa de la materia, Otoño 2001

<sup>2</sup> IPS, Programa de la materia, Otoño 2001

de inspiración Ignaciana y con un proyecto curricular similar al del ITESO (Muñoz, C; 1994), la Universidad Iberoamericana Santa Fe, revela que las actitudes y valores que los exalumnos muestran en su vida profesional y personal son diferentes a los que se buscaban desarrollar. Otra más, ésta en el propio ITESO, se propuso comparar la competencia moral de los estudiantes de nuevo ingreso con los que se encuentran por egresar. (Morfín, C; 2001). Una y otra pasan revisión a los efectos que la educación moral ha arrojado en los estudiantes. No se encuentran referencias que permitan establecer lo que sucede en el aula, y particularmente analizar las acciones educativas que los docentes ponen en juego, cuando de educar moralmente se trata.

En conclusión, el ITESO intenta desarrollar en sus estudiantes la capacidad para valorar moralmente situaciones tanto en el terreno profesional, como en el personal, más no existen referencias que permitan evaluar tal propósito, particularmente desde lo que los profesores hacen.

Si consideramos que el binomio profesor-alumno es el eje por el que transitan estos afanes, el lugar en que estos se concretan o se vuelven meras aspiraciones, resulta pertinente revisar lo que en la cotidianeidad de las aulas se hace para alcanzarlos.

Este estudio pretende centrarse en el profesor, y particularmente en las acciones educativas que lleva a cabo para educar moralmente. Se propone, además, indagar acerca de la influencia que estas acciones tienen en la construcción de las condiciones que las diferentes propuestas en educación moral, y particularmente la del ITESO, consideran imprescindibles.

En éste marco, el de la educación que conduzca al desarrollo moral de los estudiantes del ITESO, es que se ubica el escenario y los sujetos, objeto de estudio.

Como profesor del Centro de Formación Humana y partícipe, desde ésta posición, en la consecución del desarrollo moral de los estudiantes es que se propone, mediante ésta investigación, responder a las siguientes preguntas:

- ¿Desde una perspectiva curricular formal, qué tipo de prácticas llevan a cabo los profesores universitarios, en el aula, en asignaturas cuyo objetivo es promover el desarrollo moral?
- ¿Cuál es el aporte de estas acciones en la construcción de condiciones necesaria para el desarrollo moral?

## **La importancia y las limitaciones del estudio**

¿Por qué es importante el estudio? Todo esfuerzo que se realice con el propósito de educar moralmente, resulta significativo. Más lo resulta investigar las acciones educativas, los actores que intervienen, y el proceso que se sigue en la educación moral.

La mayor parte de las fuentes bibliográficas consultadas se refieren a la educación moral que se lleva a cabo en el nivel básico de la educación. Dada la escasez de trabajos que se ocupen de la educación universitaria, esta investigación reviste importancia al atender ese ámbito.

La edad y la circunstancia que viven los jóvenes universitarios parece una de las más socorridas en términos de elecciones que influirán de manera decisiva su propia vida.

Las escuelas, los padres de familia, las iglesias intentan fortalecer la base sobre la cual se tomen estas decisiones, más no existe una revisión de los resultados alcanzados.

Los jóvenes en esta etapa de la vida, hacen su incursión en una realidad que se les antoja moldear y se saben con la posibilidad de hacerlo. La tutela de los padres ha sido relajada y viven situaciones en las que una decisión puede tornarse trascendental. La educación que universidades como el ITESO ofrece a sus estudiantes, sin duda aportará elementos para que las elecciones que el estudiante deba tomar se hagan conforme a juicios sólidos acerca de la realidad.

Las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad como transmisores de pautas encaminadas a que los estudiantes formen sus propios valores y una perspectiva ética de sus actos, para el bien de la sociedad

(Wilcox, 1992). Un estudio que ofrezca pautas para entender mejor los caminos por donde transcurren estos afanes, resulta de importancia social.

En el terreno meramente educativo, la educación moral cobra, cada vez, mayor interés. En términos prácticos este estudio aspira a arrojar luz a aquellas personas responsables de ponerla en juego. Pretende arrojar luz, acerca de las características que en la práctica concreta muestra la educación moral en la educación superior. A partir de este entendimiento pueden surgir pautas que permitan evaluar las propuestas educativas vigentes.

En un campo más teórico, los hallazgos que resulten de este trabajo brindarán a los interesados en el tema, motivo para su discusión. Sus resultados podrán servir de base para futuras investigaciones, en escenarios diferentes o con unidades de análisis también diversas.

De acuerdo a lo esgrimido, puede considerarse esta investigación relevante en diversas áreas de los campos social y educativo.

Por otro lado; el estudio presenta limitantes. La investigación sólo considera uno de los factores presentes en el proceso educativo -el maestro-. El resto de estos factores, indudablemente, incide en todo esfuerzo educativo. Un estudio que ofrezca mayor amplitud, deberá considerarlos.

El trabajo, tiene como escenario una Universidad con características propias. Sujetos -estudiantes y profesores- en un contexto, con variables que podrían volver muy particulares las conclusiones a que el estudio arribe, por lo que la investigación resultaría sólo explicativa de esta realidad.

## **Marco teórico**

En este apartado se hará una revisión de los conceptos que se utilizan en el presente proyecto de investigación. Se inicia con la educación moral para pasar de ahí al tema de los valores. Se revisan en otra parte las teorías psicológicas acerca del desarrollo moral, además de los diferentes modelos de educación moral incluyendo el propuesto por la universidad ITESO. Se incluye, enseguida una sección donde se refieren investigaciones realizadas en el propio ITESO acerca de prácticas de formación moral al interior de la misma Universidad, para culminar con el examen de investigaciones similares a esta.

### La educación moral

Los centros educativos de todos los niveles han hecho suya la preocupación por la educación moral. Se puede inferir que antes se consideraba un asunto exclusivo de los padres. En estos tiempos la educación moral se hace corresponder a una educación de excelencia. De acuerdo con Lepe (1997), hace 28 años se propuso el primer método de definición y asimilación de valores en el ambiente escolar, llamado Values Clarification. Su pretensión apunta a que el individuo construya su propio sistema de valores de manera conciente, racional, libre y sistemática.

En más de alguna ocasión se ha escuchado decir que la formación moral es el asunto más importante de la educación actual. Rugarcia (1996), se muestra tajante: "la formación de valores es la consecuencia más relevante de una buena educación. Si este rasgo no va constituyendo a los egresados del sistema educativo, ni siquiera se puede hablar de educación". (p. 100), o bien, se puede citar a Savater (1996) cuando expresa que la reflexión moral es asunto esencial



de cualquier educación digna de ser así llamada. Aún cuando los términos usados son distintos, se refieren a un mismo anhelo la atención del desarrollo moral en los estudiantes, más allá de la mera capacitación disciplinar.

Sánchez, S. (1998) considera que la educación moral conlleva en primer lugar una concepción emancipadora de la educación misma, es un instrumento que nos libera de múltiples ataduras.

Así, las escuelas encuentran entre sus objetivos de mayor relevancia, la educación o formación moral.

En educación, se hace referencia a lo moral, incluyendo de manera a veces implícita, otras explícita lo valoral. Se habla entonces de educación moral, para nombrar los esfuerzos que las escuelas hacen en el afán de dotar a la persona de los conocimientos y habilidades básicos que le permitan elaborar juicios de manera autónoma, basados en su propia escala de valores ante situaciones problemáticas y resolverlas éticamente, aún cuando existen concepciones basadas en diferentes supuestos acerca de cómo se constituye en el sujeto la capacidad de valorar. Las que siguen podrían ubicarse en aquellas que conciben la educación moral como desarrollo.

Martínez, M y Puig, J (1994: 12), entienden la educación moral como aquella que ayuda a "...tener criterios para actuar, de manera autónoma, racional y cooperativa, en situaciones de conflictos de valores"

En términos cercanos se expresa Buxarrais (op. cit., p. 11), "...no deberían impartirse clases de educación moral entendidas como transmisión de valores absolutos de los adultos a los jóvenes. No obstante, pensamos que en clase se puede establecer un tiempo de trabajo activo, reflexivo y creativo del alumno y

de la alumna sobre temas morales de forma que con la ayuda del educador o educadora lleguen a construir autónomamente sus juicios y acciones morales"

Adela Cortina (1998 b: 71), al destacar las diferencias entre inculcar y educar moralmente, señala: "el educador se propone como meta que el niño piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía qué quiere elegir"

Ahora bien, cómo se constituye en la persona la dimensión moral. Vayamos a la explicación psicológica

### Teorías psicológicas sobre el desarrollo moral

Existen diferentes perspectivas al interior de la psicología que estudian el desarrollo moral. Cada una de ellas presenta particularidades respecto a su objeto de estudio, su concepción de hombre, el surgimiento de las normas morales y, el papel que juegan tanto los factores internos como las interacciones sociales en el surgimiento de la conciencia moral y la manera en que el individuo adquiere valores éticos. Habría que señalar, además, la heterogeneidad que en lo particular de cada teoría representa el punto de vista propio de los psicólogos adscritos a ellas. Algunas de estas aproximaciones teóricas son de corte especulativo, otras se basan en datos empíricos. De estas últimas, algunas enfatizan factores internos y otras se centran en los cognoscitivos. Esta revisión incluye a aquellos que son considerados dentro de la literatura relativa a este tema.

#### *Psicoanálisis.*

Para Freud (Pérez-Delgado; García-Ros, 1991), la conciencia moral no es innata, aún cuando se remite a las necesidades propias del desarrollo

biopsicológico. El niño requiere satisfacer sus necesidades básicas, manifiestas en la forma de una sobre estimulación al interior del organismo. Dado el principio de constancia<sup>3</sup>, el sujeto intenta desasirse de la molestia utilizando para tal fin la vía motriz. Puesto que ese recurso se torna ineficaz, el adulto provee la satisfacción de la necesidad: "Sólo puede sobrevenir un cambio cuando por algún camino (en el caso del niño, por el cuidado ajeno), se hace la experiencia de la vivencia de la satisfacción que cancela el estímulo interno" (Freud; 1979 a: 557). Este episodio crucial en el desarrollo psíquico del niño<sup>4</sup> es la base de la consideración, no menos trascendental, del Otro como garantía de la satisfacción. El mismo Freud (1979 b), advierte: "esta vía de descarga cobra así la función secundaria importante en extremo de entendimiento o comunicación y el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente de todos los motivos morales (p. 363).

El niño depende totalmente de sus padres o de quienes cumplen con esa función. Tal dependencia se traduce en la urgencia de asegurar la satisfacción de la necesidad vital, se convierte en necesidad de protección y de amor. Con el tiempo el sujeto percibe las actitudes y conductas pertinentes para asegurar ese amor, distingue también aquellas que llevan al efecto contrario. La consideración del bien y el mal por parte del niño se rige por este criterio; así lo que agrada a los padres es bueno, mientras las acciones que propician el desagrado son malas. La autoridad que emana de los padres se convierte en el referente para discernir moralmente (Pérez-Delgado; García-Ros, *ibid*).

---

<sup>3</sup> Para Freud (1979 a) existe una tendencia del organismo a mantenerse libre de estímulos en lo posible. El aparato psíquico, en sus inicios, adopta el esquema del reflejo para descargar por vías motrices cualquier sobre excitación.

<sup>4</sup> En otro lugar (Freud; 1979 c), establece como el aparato psíquico del niño abandona la vía alucinatoria como garante de la satisfacción del deseo y en su lugar instaura la función del pensar para asegurarla. "Este establecimiento del principio de realidad resultó un paso grávido de consecuencias" (p. 225)

El niño se identifica con el padre, introyectando esa instancia autoritaria externa en una interna depositaria de la figura paterna y sus exigencias. La nueva instancia se denomina superyó o ideal del yo<sup>5</sup>.

El superyó se convierte en el vigilante para la contención de los impulsos provenientes del ello y en adelante será la base sobre la cual el sujeto valorará lo moral.

Castilla del Pino (1989) al considerar la cultura en que vive el padre como la determinante de su moralidad establece: "No hay, pues en la teoría de la moral en Freud una teoría del deber-ser, sino una psicología de lo que llega a ser deber" (p.95)

Por su parte Peters (1984), reconoce en Freud al psicólogo quien "... mostró los mecanismos tales como la introyección, la identificación y la formación de reacciones, mediante los cuales interioriza el niño estas órdenes sacrosantas impuestas desde afuera y adopta las normas del padre con quien se identifique" (p. 15).

Pretendiendo hacer una valoración que nos permita ir más allá de la mera descripción de las teorías, habría que mencionar la falta de evidencia empírica como el principal problema de la aproximación freudiana al campo de lo moral. No es posible realizar investigaciones concretas que pudieran corroborarla.

### *Teorías del aprendizaje*

J. Aronfreed expone su concepto de interiorización para dar cuenta del fenómeno moral. El hombre no requiere de la conciencia para el control internalizado de un buen número de conductas, este se da mediante

---

<sup>5</sup> Resulta complejo y poco pertinente detallar la constitución de esta instancia psíquica. Se puede recurrir a Freud (1979 d) si así se desea.

condicionamiento operante. Un acto se ha internalizado, cuando las consecuencias reforzantes se encuentran en el interior del sujeto (Pérez-Delgado; García-Ros, *ibid*). La conducta se mantiene a pesar de la ausencia de reforzadores externos, puesto que ha encontrado en el propio sujeto su fuente de reforzadores. La conciencia interviene, sólo en términos de la representación y la evaluación de las consecuencias de la conducta. En esta concepción del control internalizado de la conducta habría que considerar, entonces, los elementos cognitivos de la conducta, tanto como su persistencia dado los resultados externos observables.

Particularmente en el terreno de lo moral, Aronfreed realiza experimentos para analizar las reacciones provocadas por la trasgresión a la norma (Payá, 2000). Descubre cuatro formas que se extienden a través de un continuo que va de lo externo a lo interno -autocrítica, reparación, confesión y disculpa-. Encuentra, además, correlaciones entre estos modelos de reacción y variables como la clase social y el género. La conclusión de Aronfreed es que las distintas formas de reaccionar a la trasgresión deben reconocerse como fenómenos morales diferentes y no como "...reflejos equivalentes de un fenómeno unitario subyacente como la conciencia" (Pérez-Delgado; García-Ros, *ibid*: 34)

Eysenck, por su lado, se pregunta por qué existen personas que violan la ley a pesar de las consecuencias que les esperan y por qué la mayoría respeta la legislación. A partir de la ley del efecto de Thorndike<sup>6</sup>, explica que las personas se abstienen de cometer delitos por temor a las consecuencias desagradables que enfrentarían. Quienes perpetran ilícitos lo harían dado que de manera general las penas ocurren tiempo después de haber disfrutado de las consecuencias

---

<sup>6</sup> La ley refiere que las personas actúan en base a los efectos que su conducta acarrea. De ser satisfactorios, la repetirán. Caso contrario, la conducta se extinguirá

satisfactorias que les acarrea el delito. La persona se decide por la violación a la ley si el castigo no es inmediato y se abstiene en caso contrario.

Otra explicación del mismo Eysenck, postula la existencia de una luz interior, una conciencia o superego que conduce moralmente a los hombres para hacerles respetar la ley. (Payá, *ibid*; Pérez-Delgado y García-Ros, *ibid*). Esta conciencia se forma mediante un condicionamiento de tipo clásico o pavloviano. Por lo tanto, el comportamiento moral resulta condicionado<sup>7</sup>, ajeno a las consecuencias satisfactorias o punitivas que pudiera suscitar. El sujeto evitará determinadas conductas puesto que las ha asociado a otras que le generaron miedo y además son reprobadas por otras personas.

Eysenck, de acuerdo con Pérez-Delgado y García-Ros (*ibid*) concluye que el cumplimiento o no de las normas morales, depende principalmente de lo intenso de la reacción condicionada de miedo.

B. F. Skinner para explicar la conducta moral desdeña constructos tales como conciencia moral e interpretaciones internalistas, así como la noción de variable cognitiva (Payá, *ibid*).

Toda conducta es aprendida y la moral no es la excepción. El procedimiento que nos lleva a instalar determinadas conductas en nuestro repertorio obedece a la citada ley del efecto (p. 3) La historia personal de reforzamiento es la única explicación para la emisión de las conductas morales. No hay lugar para el discernimiento de lo correcto, la contingencia gobierna a la conducta. El ambiente impone al sujeto los valores y normas a observar.

---

<sup>7</sup> En este tipo de condicionamiento se postula que amén de la gratificación, dos estímulos se asocian dada su coincidencia en tiempo y espacio. Las propiedades de un estímulo para propiciar una conducta son transferidas a otro que se presenta de manera contigua. Se trata de conductas del orden de lo reflejo, orgánicas.

Las leyes especifican de antemano la consecuencia a recibir por su infracción. El sujeto se porta bien para evitar el castigo.

En opinión de Payá (ibid), Albert Bandura parte de posiciones propias del conductismo para incluir otras de corte cognitivo. Al poner como evidencia el relativismo moral y la manipulación, explica que mediante un razonamiento moral se pueden justificar acciones egoístas cubriéndolos como si fueran principios de justicia. Así habría que recurrir a lo conductual y lo cognitivo para valorar cualquier conducta.

Si bien en los autores conductistas encontramos apoyo empírico a sus argumentaciones, estas adolecen de capacidad explicativa y predictiva. Su apuesta por recurrir a los factores externos al individuo dejan sin consideración alguna a los procesos internos.

### *Teorías Cognitivas*

A diferencia de las teorías del aprendizaje, los enfoques cognitivos hacen énfasis en la parte intermedia de los procesos psicológicos; es decir, lo que sucede entre el estímulo y la respuesta. Existe una estructura cognoscitiva que se verá modificada, interesa a los psicólogos cognitivos esa transformación. Peters (1984); Payá (1997); y Pérez-Delgado (1991), señalan la distinción que Piaget hace entre moral convencional y racional como la aportación más importante del psicólogo ginebrino al campo de las teorías del desarrollo moral. Se entiende la moral convencional (Pérez-Delgado, ibid), como aquella que nos lleva a hacer lo acostumbrado o lo que nos piden hacer. La justificación de estos actos se encuentra en la observancia al mandato de alguna autoridad o a lo que otros hacen o expresan que es correcto, no hay deliberación acerca de la

pertinencia de la norma. La moral racional sería aquella que se sostiene en razones admitidas por el sujeto que actúa, producto de la reflexión y la aceptación de diversas posibilidades de acción.

El paso de una moral heterónoma a otra autónoma -o de la convencional a la racional- en los niños constituye el centro de atención de Piaget. Para estudiarlo juega a las canicas con ellos y les interroga -método clínico- a fin de conocer " *qué es el respeto por la regla desde el punto de vista propio del niño*" (Piaget, 1971:7) Resulta pertinente precisar que él consideraba el respeto a un sistema de reglas como lo sustantivo de la moralidad (Payá, *ibid*; Pulaski, 1975) En palabras de Piaget (*ibid*: 85), "...el respeto, origen de toda religión y de toda moral".

Existen para Piaget (*ibid*), dos planos en el pensamiento moral: el moral efectivo y el teórico o verbal. El primero hace referencia a la experiencia moral construida a partir de la acción, desde la vivencia de los hechos. Los juicios de valor contruidos de esta manera llevan a los niños, a situarse en cada caso particular y a evaluar a los otros cuando llevan a cabo actos que le conciernen. El segundo se encuentra ligado al anterior, más se distingue por su uso en el juzgar situaciones realizadas por otros y que se encuentran alejadas de su interés o las propias fuera del escenario actual. Al observar el juego de los niños y entrevistarlos, el biólogo, epistemólogo y psicólogo pretende considerar ambas representaciones.

El desarrollo moral presenta entonces una fase dominada por el apego a reglas de origen heterónimo, un periodo intermedio de transición y otra fase de moral con carácter de autonomía. (Payá, *ibid*). Pulaski (*ibid*), refiere una etapa primera de mera manipulación motriz, sin cuidado alguno de normas, en función sólo de los deseos y hábitos motrices del niño. Piaget (*ibid*) aclara que se trata



de procesos formadores de dos tipos de moral distintas, fases que se suceden aunque no linealmente, sin por ello constituir estadios propiamente dichos. Los designa con los nombres de: *motor e individual; egocéntrico; cooperación; y de codificación de las reglas*. Revisémoslas, dejando de lado la inicial.

La moral heterónoma -fase egocéntrica- se puede nombrar también como la moral del deber. Alrededor de los siete/ocho años se observa en los niños el reconocimiento y apego a las normas que rigen los juegos. Se reconoce en los adultos la fuente de tales consignas, las cuales se obedecen con un sentimiento compuesto de afecto y miedo. Acota Piaget (ibid) que tales reglas provienen de una larga e ininterrumpida sucesión de generaciones adultas anteriores, no fueron pensadas para los infantes a quienes se transmiten. Así, los niños aceptan como inviolables e inamovibles las reglas para el juego dictadas por los adultos, tal y como se han sometido a sus leyes desde que nacieron, con una actitud que Piaget denomina la moralidad de coacción (Pulaski, ibid).

Flavell (1983), refiere otra serie de experimentos con niños de diferentes edades, realizados utilizando contenidos más específicamente morales. Se les presentaban relatos en los cuales un sujeto lleva a cabo una acción moralmente significativa. Los pequeños debían juzgar los actos narrados, ofreciendo los argumentos para sostener su decisión. Los niños de este periodo consideraban más reprobables los actos con mayores consecuencias objetivas, sin prestar importancia a las causas subjetivas que pudieron originarlos. Una de las historias narraba dos situaciones diferentes: la primera trataba de un niño que rompía once tazas de forma accidental al abrir una puerta; la segunda involucraba a otro niño que al intentar tomar sin permiso un dulce, rompía una taza. Al preguntar a los niños sobre el grado de culpabilidad de los protagonistas, la respuesta

señalaba a quien quebraba el mayor número de tazas y la razón era precisamente esa, once son más que una. El número de tazas rotas, sin importar la intención se establecía como criterio para la desaprobación, por encima de la que se quebró al pretender una travesura. Al trasladar la situación a su propia persona Piaget (ibid) pregunta: "Veamos, si tu hubieras roto las doce tazas al entrar en la habitación y tu hermanita una taza buscando la confitura, ¿ a quién se castigaría más? A mí, porque yo he roto más de una taza" (Pág. 105)

Payá (ibid) refiere como característico de esta etapa la responsabilidad objetiva; a partir de la cual, las acciones se juzgan por los efectos materiales que estos causan sin prestar atención alguna al propósito de quien las hace.

Piaget (Pulaski, ibid; Pérez-Delgado, ibid), introduce el término realismo moral para definir la tendencia del niño -el de esta etapa- a considerar una norma como independiente de la conciencia e impuesta obligatoriamente. El realismo moral se desarrolla mediante la coacción ejercida por los adultos para inculcar a los niños la obligatoriedad de las reglas. El adulto transmite al niño su propia concepción del mundo, su idea del orden que deben guardar las cosas. En términos de la conciencia de la regla, esta se considera "...sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una trasgresión" (Piaget; ibid: 22)

En el periodo de transición -ocho/nueve años, fase de cooperación-, la responsabilidad objetiva cede el paso a la subjetiva. Ambas conviven en esta fase. El criterio imperante en la responsabilidad subjetiva es la intención. Resulta; entonces, con mayor grado de culpabilidad quien actúa a pesar de saber que lo que hace no está bien.

De regreso al juego, las leyes impuesta por los adultos dejan de ser inamovibles para tomar la forma de acuerdos consensuados por los participantes en él. Los niños podían modificar las reglas a voluntad, en tanto la mayoría lo decidiera. La actitud que describe esta fase se denomina moralidad de la cooperación (Pulaski, *ibid*) y se presenta alrededor de los diez años. En términos del realismo moral, la responsabilidad objetiva ha sido reemplazada por la responsabilidad subjetiva.

En esta fase de la moral autónoma -también de codificación de las reglas- no se da la internalización de las normas, sino del respeto a la regla como acuerdo. (Payá, *ibid*). Se considera el punto de vista del otro con tanta validez como el propio. El acuerdo lo determinan el acuerdo racional y el respeto mutuo. De manera conciente considera la regla como surgida del consenso, de observancia obligatoria si se quiere ser leal y modificable de acordarlo la mayoría.

La autonomía aparece de la mano con la reciprocidad, cuando el respeto al punto de vista de otro es tan sólido como para permitirle al sujeto experimentar racionalmente la necesidad de tratar a los demás como él quisiera ser tratado (Pérez-Delgado, *ibid*).

El camino que sigue el desarrollo moral puede también expresarse como el que parte del predominio total del punto de vista del niño -egocentrismo- y termina en la consideración del de los otros -descentración-; o bien, del imperio de la responsabilidad objetiva como determinante del juicio moral al de la responsabilidad subjetiva; o si se prefiere por un lado la presión y respeto unilateral y por el otro, la cooperación y el respeto mutuo.

Lawrence Kohlberg, identifica desarrollo moral con desarrollo del juicio moral. La capacidad cognitiva del sujeto para diferenciar lo que está bien de

aquello que está mal, es justamente lo que Kohlberg distingue como juicio moral. (Puig, J; 1996) El desarrollo de esta capacidad estará relacionado de manera directa con la evolución de la perspectiva social; es decir, el grado de empatía o la capacidad para asumir el rol de otro. Así, los factores que posibilitan el desarrollo moral son el avance en dos ordenes: el de lo cognitivo y el de la perspectiva social.

La idea central del enfoque de Kohlberg, según Diaz-Aguado (2000), es que en el desarrollo moral el individuo no sólo interioriza las reglas sociales, sino que construye estructuras cognoscitivas en su interacción con el medio. Su propósito fue evidenciar las características estructurales correspondientes a cada etapa del desarrollo moral, así como demostrar su universalidad.

La teoría de Kohlberg establece que de manera general no es necesario pasar de la acción al discurso con el fin de justificar la elección de unos valores sobre otros. Cuando se presenta un conflicto de índole moral, los argumentos sí se expresan y para ello es necesario razonar. La moralidad no proviene de procesos inconscientes o de aprendizajes sociales, sino de un proceso cognoscitivo. Una situación conflictiva nos lleva a reflexionar sobre nuestros valores y jerarquizarlos. Esta manera de estructurarlos no es dada, sino construida desde el interior. No se acumulan valores, sino que se van modificando las estructuras previas. Este cambio no es imprevisible, sigue un orden lógico y es común a los sujetos de las distintas culturas. Las estructuras del desarrollo del juicio moral son universales, aún cuando los contenidos de la moral puedan ser diferentes de una cultura a otra (Pérez-Delgado, *ibid*).

Kohlberg obtuvo el grado de Doctor con una tesis acerca del juicio moral en los niños. Con una muestra de infantes cuya edad fluctuaba entre los diez y los dieciséis años, mediante la utilización de dilemas morales hipotéticos, concluyó

que el razonamiento con que defendieron sus posiciones morales podía ser clasificado en seis modelos diferentes de juicio moral. Postuló que dichos modelos tenían relación con la edad, aún cuando no dependían de ella. Los llamó etapas o estadios de juicio moral. Con el fin de darse cuenta si estas fases coincidían con las etapas piagetianas, llevó a cabo un estudio de corte longitudinal, en el cual entrevistó a los mismos niños cada cuatro años. La conclusión alcanzada<sup>8</sup> establece que no existe tal coincidencia puesto que un sujeto puede ubicarse en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa. El razonar lógico es condición necesaria, aunque no suficiente para similar nivel de razonamiento moral. A partir de esta investigación, Kohlberg se propone elaborar una teoría para explicar: a) el desarrollo de las etapas, tomando como base la interacción entre el individuo y su ambiente; b) el paso de una etapa a otra; c) las diferencias del nivel de desarrollo entre los sujetos; y d) la relación entre las estructuras cognitivas, los sentimientos y las acciones morales de un individuo. (Kohlberg, Power y Higgins, 1998). La parte medular de este propósito toma forma en una descripción de las *seis etapas del juicio moral*.<sup>9</sup>

La explicación del desarrollo o del juicio moral se da en tres niveles que a su vez comprenden, cada uno, dos estadios.

El *nivel preconvencional* "caracteriza a niños menores de 9 años, a algunos adolescentes y a muchos delincuentes adolescentes y adultos" (Pérez-Delgado, *ibid*: 61). Para estos sujetos las reglas y configuraciones sociales resultan externas a sí mismo. No se interesan en lo que los otros juzguen correcto, sino sólo en las consecuencias inmediatas de sus actos. Busca evadir aquello que le

---

<sup>8</sup> Ver Anexo 2

<sup>9</sup> Ver Anexo 1

afecte y defiende sus intereses concretos. La perspectiva social de este nivel, es la de un individuo en relación con otros que tienen las mismas intenciones.

En el *nivel convencional* se ubican tanto adolescentes como adultos. Los individuos se someten a las reglas y expectativas de la sociedad, les dan importancia y las justifican dado que provienen de la sociedad. La persona se esfuerza por vivir acorde a lo socialmente aceptado para él y protege intereses, tanto de la sociedad como los propios. La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que se guía por los deseos de los demás o de la conservación de la sociedad como un todo (Díaz-Aguado, *ibid*)

Los adultos se ubicarían en el *nivel posconvencional*. Pérez-Delgado (*ibid*) señala la existencia de pocas pruebas empíricas que den cuenta de la existencia de este nivel. Díaz-Aguado (*ibid*), precisa que para el segundo de los estadios que comprenden esta fase no se encontró sujeto alguno. La descripción del individuo en este nivel lo refiere como defensor de sus valores en función de los principios por que ha optado y no ya en términos de las reglas y deseos de los otros. Se cuestiona acerca de los argumentos en que están basados normas y leyes y los valora desde principios humanos generales. La perspectiva social del nivel se orienta a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal.

En relación con los niveles descritos; los niños, sostiene Kohlberg (Peters, *ibid*), en principio conciben las reglas como algo dependiente del poder y la obligación externa; posteriormente las perciben como vías para obtener recompensas y la satisfacción de sus necesidades; más tarde las aprecian como medios para obtener aprobación y estima social; luego como necesarias para

asegurar el orden social y finalmente, ya como adultos, como expresiones de principios sociales indispensables para vivir en sociedad.

Los estadios propuestos por Kohlberg son cognitivos, formales y universales. Cognitivos, porque estudian la moral desde las razones que cimientan las elecciones. Formales, puesto que representan totalidades estructuradas en lo formal; o sea, en la manera de razonar. Kohlberg diferencia entre forma y contenido de los juicios morales, considera la forma más objetiva y metodológicamente viable de estudiar, aún cuando los contenidos sean distintos entre cultura. El desarrollo de la forma es una constante cultural; y universal dado que se trata de una secuencia evolutiva invariable, más allá de las diferencias culturales.

De Payá (ibid: 120), se toma esta cita de Kohlberg, en el ánimo de precisar:

1. Los estadios son "totalidades estructuradas", o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran consistencia, estabilidad en sus razonamientos a nivel de juicio moral.
2. Los estadios forman una secuencia invariante. En todas las circunstancias, excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre hacia adelante, nunca de retroceso. No hay saltos de estadio, sino que el movimiento ascendente es siempre al estadio siguiente.
3. Los estadios son "integraciones jerárquicas". El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior. Existe una tendencia a funcionar o a preferir el modo de razonamiento del estadio más alto que uno que ha alcanzado

Pasemos a describir los referidos estadios (de acuerdo con Diaz-Aguado y Morfín L, C, ibid):

El primero o de la moralidad heterónoma se define por su completa unilateralidad. Identifica el bien con la obediencia que el débil debe al fuerte. Las personas valen con relación a sus cualidades físicas. La falta de consideración a

las circunstancias particulares de cada situación, llevan a respetar la aplicación de las reglas morales literalmente.

El sujeto ubicado en el estadio dos o de la moralidad del intercambio, descubre que las diferentes personas tienen intereses particulares y no siempre coincidentes. La consideración de los deseos individuales lo lleva desde el absolutismo del estadio anterior a una perspectiva relativista, a partir de la cual supone que la manera más eficaz de resolver conflictos pasa por el intercambio concreto, donde los intereses de cada cual tienen igual importancia.

En el tercer estadio o de la moralidad de la normativa interpersonal, se pasa de una perspectiva individual a otra social, lo que permite la construcción de un conjunto de normas compartidas y de observancia general. Sobre la base de estos criterios se establecen relaciones de confianza mutua. El sujeto se preocupa por las relaciones interpersonales y por que estas conlleven la confianza y aceptación social. Las obligaciones morales se sustentan en lo que esperan los demás. Es importante "ser bueno" -demostrar nobles intenciones y consideración hacia otros-, anteponiendo los deseos del resto a los propios intereses.

El individuo del estadio cuatro o de la moralidad del sistema social asume la postura de un miembro de la sociedad, bajo la óptica de una estructura social constituido por códigos y acuerdos que se aceptan de manera imparcial por todos los miembros. En otras palabras, se adopta la perspectiva del tejido social en que se participa. El sistema legal se considera un referente que contiene los acuerdos que obligan a los sujetos sociales.

El estadio cinco o de la moralidad de los derechos humanos, perfila un individuo de moral racional que conoce y asume como base para valorar la ley y los sistemas sociales, los valores y derechos humanos universales. Más allá de la



tendencia a conservar un orden social se asumen estos derechos para la creación de una sociedad ideal, en la que los mismos sean los criterios para tomar decisiones en situaciones de conflicto moral

El último de los estadios, del cual ya se estableció su posible condición de mera hipótesis, se distingue por una perspectiva moral basada en que todos los seres humano consideren a los otros como personas libres, iguales y autónomas. El individuo lucharía por la instauración de mecanismos que aseguraran el miramiento de cada persona como un fin en sí misma y no como medio para la obtención de cualquier otro propósito.

Se podrá notar en las propuestas tanto de Piaget, como de Kohlberg, una mayor capacidad para explicar y predecir el desarrollo de lo moral.

A partir de las explicaciones presentadas se han llevado a cabo intentos para facilitar el desarrollo moral, para proponer una manera idónea de educar moralmente. A continuación, se hará una breve exposición de tales empresas.

### Modelos en educación moral

Las maneras en que se ha intentado la educación moral son diversas. Obedecen a presupuestos y propósitos diferentes. Se les engloba acorde a la meta que cada uno de estos modelos se plantea.

#### *La educación moral como socialización*

De corte sociológico, esta postura supone que la educación moral tiene como fin la inserción de los individuos en la colectividad a que pertenecen. La formación moral, supone el proceso a través del cual los sujetos reciben de la sociedad su sistema de normas y valores. La transmisión se da sin mediar acción

del sujeto; es decir, son impuestas por el grupo social, ajenas a la voluntad y conciencia de los individuos (Puig, J; ibid)

La referencia obligada para este modelo se encuentra en Durkheim. De acuerdo con Morfín, C. (ibid), Durkheim concibe a la sociedad como el todo y al individuo como la parte. Cada sujeto presenta una dualidad constitutiva. Las sensaciones y tendencias sensibles pertenecen a lo individual, y a lo social se adscriben el pensamiento de orden conceptual y la actividad moral. Ambas propensiones se encuentran en conflicto. Desde esta complejidad la labor de la educación será el sometimiento de las tendencias individuales -egoístas-, a favor de la convivencia social.

La finalidad de la educación, desde estas consideraciones, será para Durkheim, la socialización metódica de la generación joven por los adultos. Particularmente en términos de lo moral, se deberá propiciar que la acción moral individual se realice sobre la base del interés colectivo. Cedamos la palabra al sociólogo:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está específicamente destinado" ( Durkheim, E. 1975: 53)

Así, desde esta perspectiva, existen una serie de normas y valores de conducta a ser transmitidos de generación en generación de forma inexcusable. La tarea del sujeto en formación consiste en hacer suyas las directrices que se le imponen desde el exterior. Su conciencia o voluntad no tienen oportunidad alguna para obrar de otra manera, puesto que siempre va a estar claro lo que se considera como correcto. La única tarea que corresponde a los sujetos a formar

es indagar acerca de la razón de ser que guardan las normas sociales. A partir de este conocimiento se llegará a la aceptación del carácter necesario de la regulación social, dejando atrás su consideración como imposición (Puig, J.: *ibid*)

La educación moral entendida como socialización implica el reconocimiento de algún elemento de tintes absolutos que de forma heterónoma dicta soluciones a los conflictos morales que los sujetos puedan experimentar. Resulta propia de doctrinas políticas y religiosas que se consideran a si mismas como incuestionables.

#### *La educación moral como clarificación de valores*

Este modelo se basa en el supuesto de que es mejor propiciar la reflexión acerca de aquello que se valora, que transmitir valores considerados como absolutos. Suponen, además, que los conflictos de índole moral sólo encuentran solución "apelando a algún tipo de decisión subjetiva del individuo implicado en ellos" (Puig, J; *ibid*: 31)

Los teóricos adscritos a este paradigma, se centran en como las personas llegan a sostener sus creencias y a establecer ciertos patrones de conducta. El énfasis está puesto en el proceso de valoración y no en los valores que la gente asume (Simon, et. al., 1972)<sup>10</sup>

No hay soluciones universales para los conflictos y estos deben resolverse mediante decisiones personales de los afectados, sin que esto implique pasividad frente el problema. Puesto que la decisión es individual, la tarea de educar moralmente pasa por un proceso de esclarecimiento personal.

---

<sup>10</sup> El texto ofrece 79 estrategias de clarificación de valores, para ser aplicados en el salón de clases.

Raths, Harmin y Simon, son considerados (Puig, J; Payá, M; *ibid*, además de Vilar, J; 1994 y Delgado, A; 2001) como los creadores de esta aproximación.

Raths y colaboradores (*ibid*) afirman que la educación moral tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para que formen su propio sistema de valores.

La labor del docente consiste en estimular procesos de valoración que lleven a los alumnos a percatarse de cuáles son realmente sus valores y se sientan responsables y comprometidos con ellos. El trabajo del profesor tiene como propósito, además, ayudar a los estudiantes a que revisen el proceso de elección de su forma de actuar, y facilitarles la labor de tornar claras sus preferencias, a avizorar las consecuencias derivadas de las mismas y a actuar de manera congruente con ellas.

Para facilitar la labor del docente, Simon y colaboradores (*ibid*) sugieren propiciar un clima favorable que favorezca la consideración de cualquier idea, sentimiento o convicción expresado por los estudiantes sin intentar modificarlos, así como aceptar los comentarios y preguntas surgidas del grupo. Aconsejan, además, que el profesor elabore pregunta para ayudar a los alumnos en el proceso de clarificación de sus propios valores, y a pensar en las consecuencias derivadas de su elección.

De acuerdo con Puig y Simon et. al. (*ibid*), el proceso de clarificación de valores va más allá de una mera elección. El modelo se compone de siete pasos o fases orientados por procesos de selección, estimación y adecuación. Inicia con la elección de aquellos valores que el sujeto estima como más adecuados. La deliberación debe cumplir con tres condiciones:

- Poder elegir libremente los propios valores, de lo contrario se estaría dando una transmisión y adopción de valores no siempre deseados por el sujeto
- Que exista un número suficiente de alternativas para elegir. A mayor cantidad de opciones, mayor oportunidad de que el individuo se acomode de forma más plena a una
- La consideración de las consecuencias derivadas de su elección

Una vez que se elige, se pasa por un proceso de aprecio y estima de los valores seleccionados. Este ejercicio implica:

- Querer los valores elegidos y asumirlos como una parte importante de la existencia propia
- Desear afirmarlos y defenderlos públicamente

La selección y estimación precedentes, llevan a una actuación congruente con los valores elegidos, lo cual supone:

- Hacer que la conducta refleje los valores adoptados, y
- Su repetición en forma constante y en situaciones diferentes

Si el estudiante ha transcurrido por las etapas señaladas, puede considerarse que la elección realizada es ya un valor arraigado en la persona

#### *La educación moral como formación del carácter*

Puig, J. Payá, M y Delgado, A (ibid) coinciden en ubicar el origen de este modelo en la Grecia Antigua, particularmente en Aristóteles y su ética de la virtud. La propuesta es conocida también como adquisición de virtudes o construcción de hábitos virtuosos.

El paradigma puede caracterizarse, de acuerdo con Puig, J. (ibid), por la afirmación de que una persona no es moral si sólo conoce de manera intelectual el bien. Para serlo, se requiere mantener un perfil de conducta virtuosa; es decir,

realizar actos virtuosos y hacerlo habitualmente. Para ello es menester la formación de hábitos virtuosos -tendientes al bien y a la felicidad a que todo hombre y comunidad están dispuestos- y la configuración del carácter o moralidad del individuo. Lo que se entienda como bien estará determinado por el grupo de adscripción del sujeto. Diversos proyectos educativos en esta línea responderán a lo que sus impulsores determinen como la "vida buena", generalmente ligadas a concepciones políticas, religiosas o culturales determinadas. Una persona es moral, entonces, si se ha apegado a los valores de su comunidad y los ha hecho virtudes personales.

Solamente el individuo que se comporta de forma virtuosa puede alcanzar la felicidad que le corresponde a su condición humana (Payá, M; ibid)

Desde esta perspectiva la labor docente se dirige, por un lado, al reconocimiento de los principios morales fundamentales y a inferir de ellos las conductas que los concretan; y por el otro, a potenciar en los educandos las posibilidades que les lleven a realizar actos que vayan configurando tanto hábitos morales, como el carácter moral acordes con los principios obligados.

El trabajo del educador recurrirá a la exposición de modelos personales a seguir, a la explicación por demás detallada y clara de lo que se considera una conducta moral, a la invitación o persuasión de los educandos a realizarlas, al diseño de escenarios educativos que reafirmen los valores a actuar, y a no dejar pasar oportunidad alguna que pueda ser enfocada al propósito de la práctica de conductas virtuosas y de la formación del carácter necesario para ello. (Puig, J; ibid)

Thomas Lickona, psicólogo estadounidense, es considerado como uno de los más importantes representantes de esta tradición. Dejemos que él mismo se

presente: "...soy un psicólogo, un profesor universitario, un consejero familiar, un esposo (casado con mi esposa Judith hace 33 años), un padre, y un abuelo. También soy Católico. Estoy profundamente agradecido a Dios por mi fe católica. Moriría por ella." (Lickona, T., 1999: 1)<sup>11</sup>

El profundo problema moral que enfrenta la sociedad estadounidense es el argumento de Lickona para pregonar la urgencia de un retorno a la educación del carácter -se habla de un retorno puesto que se abandonó el modelo, lo cual constituye una de las causas de la crisis-. Los signos se encuentran por doquier: el fracaso de la familia, el deterioro de la civilidad en la vida de todos los días, la desenfrenada codicia en los tiempos en que uno de cada cinco niños es pobre, entre otros, además del reporte que sitúa a los Estados Unidos como la nación industrializada con mayores índices de violencia, arguye el psicólogo (Lickona, T.: 1993)

La educación del carácter, como modelo, debe ofrecer una certera teoría de lo que significa un buen carácter, para brindar a las escuelas una clara idea de sus propósitos. Precisa, por otro lado, hacer comprender de manera amplia los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la moralidad. El buen carácter consiste en conocer, desear y hacer el bien. Las escuelas están obligadas a hacer que los estudiantes entiendan los valores primordiales, los adopten y los pongan en acto dentro de sus propias vidas. (Lickona, T.: 1993; *ibid*)

En el documento antes citado, Lickona expresa lo que se espera del profesor en el salón de clases:

- Actuar como modelo, como tutor; tratando a los estudiantes con amor y respeto, convirtiéndose en buen ejemplo, expresando una conducta social positiva

---

<sup>11</sup> Traducción del autor de este trabajo, en este y todos los casos

- Crear una comunidad moral; ayudando a los estudiantes a conocerse, respetarse y cuidarse uno a otro y a sentirse valorado como miembro del grupo
- Practicar la disciplina moral; usando la obligada observancia a las reglas como oportunidad para fomentar el razonamiento moral y su voluntaria aceptación
- Crear un salón de clases democrático; involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones y la responsabilidad por hacer del aula un buen lugar para estar y aprender
- Enseñar valores a través del currículo; utilizando los contenidos éticos presentes en las diferentes asignaturas y programas académicos creados especialmente con ese fin
- Utilizar el aprendizaje cooperativo; para desarrollar en los estudiantes el aprecio a sus compañeros, la habilidad de trabajar en grupo con metas comunes, y la consideración de puntos de vista diversos
- Desarrollar la conciencia de pertenencia; para hacerles caer en la cuenta que el trabajo desarrollado afecta la vida de otros
- Estimular la reflexión moral; a través de la lectura, la investigación, la redacción de ensayos, la discusión y el debate
- Enseñar a resolver conflictos; de manera tal que los estudiantes adquieran la capacidad de solucionarlos de manera adecuada y sin utilizar la fuerza

La educación del carácter, según Lickona (en Sánchez, T; 1998), puede tomar como recurso el uso de historias de héroes o de personajes ordinarios que muestren la práctica de valores. Las narraciones estimularán el deseo de imitar las virtudes contenidas. Cita como ejemplos de ellas: la honestidad, civilidad, esfuerzo, perseverancia, apego a la ley, compasión, tolerancia, dignidad y la responsabilidad por el bien común. Esta enumeración puede darnos una idea del tipo de virtudes a que se aspira mediante la formación del carácter. En otro texto (Lickona; 1999 a; ibid), podemos encontrar las cualidades que considera



como constitutivas del buen carácter: honestidad, responsabilidad, respeto, conciencia, cuidado y control de sí mismo.

Lickona hace énfasis en el importante papel de la familia para el alcance de las virtudes. Los padres son los primeros educadores. La familia es la primera escuela para el aprendizaje de las virtudes que toda sociedad necesita. La familia tiene el gran poder de influenciar el carácter del niño para bien o para mal. Propone ideas a los padres para formar buenos hijos y subraya la trascendente responsabilidad de ser *padres efectivos* (Lickona, 1999 b y 1998)

Uno de los autores que con mayor frecuencia es referido dentro del modelo que concibe a la educación moral como formación del carácter, es R. S. Peters.

A partir de la exposición y crítica de las teorías freudiana y piagetiana sobre la constitución de la personalidad moral, Peters propone un modelo de educación moral.

Podemos leer en Peters su explicación del primer encuentro que el individuo tiene con el mundo de las reglas. El niño, dice, atiende a sus impulsos y deseos de manera irreflexiva, no ha desarrollado la capacidad racional. Lo que regula y conduce la expresión de tales deseos son las normas sociales. "El carácter del niño surge como el estilo particular de observancia de las reglas que desarrolla" (Peters, 1984:38) A la atención de ese carácter tiende su propuesta en educación moral. La mente del niño, expresa, será un reflejo de esas reglas sociales y de funciones que se desarrollan con ellas.

Desde su ingreso a la escuela puede incidirse en esta inmersión del niño en el mundo de las normas. El objetivo de esta intervención deberá ser: "El desarrollo de un tipo de carácter autónomo que observe las reglas en una forma racional y discriminatoria, y que tenga también carácter"(ibid:39)

Vamos por partes. El término carácter puede utilizarse, de acuerdo con Peters, de tres maneras distintas. Se hará referencia a dos de ellas, para explicar la aseveración rescatada en el párrafo anterior. En el primer sentido, el más generalizado, se refiere a la suma de los rasgos de carácter de un individuo. La persona se forma en medio de convenciones sociales. El carácter es el resultado de la selección de reglas realizada en la regulación de los deseos personales. Así, una persona será catalogada como de carácter irascible si monta en cólera cada vez que ve coartada la realización de sus deseos por las ordenaciones sociales.

El segundo de los sentidos refiere a la propensión a comportarse de cierta manera, a un estilo de observancia de las reglas. Retomando el ejemplo anterior, se es irascible y existe una manera consistente de exhibir la furia. El carácter así definido es contrario a la naturaleza y requiere por lo tanto, de esfuerzo y decisión de parte del sujeto. El carácter se fortalece por las decisiones que se toman.

Decíamos que el niño observa reglas y desde la propuesta de Peters habría que brindarle una serie de principios que le permitan revisarlas y, en su caso, modificarlas de manera inteligente. Imparcialidad, sinceridad, libertad y consideración de los intereses son los principios a que se refiere Peters como pautas para justificar de forma racional las normas. La tarea del educador consistirá en vigilar la aplicación de los principios en la consideración -revisión y modificación- que el niño haga de las reglas.

Párrafos arriba se hizo mención al desarrollo de funciones en el proceso de aceptación de las reglas. Función legislativa denomina Peters a la aplicación por el niño de estos principios. Dado que el niño adolece de incapacidad racional -y para

sostenerlo, menciona, se apoya en Luria y Piaget- para valorar las reglas, el educador deberá propiciar el desarrollo de la capacidad legislativa; es decir, la utilización por parte del niño de las pautas que le permitan valorar las normas.

Los principios establecen criterios generales. Es necesario que el niño discrimine la pertinencia de las normas, que utilice su criterio para la aplicación de la regla en casos particulares. "A menudo entran en conflicto las reglas y se requiere criterio para entender en cuáles circunstancias tiene razón un hombre para hacer una excepción a una regla" (ibid: 44) El fortalecimiento de este criterio es propio del desarrollo de la función judicial.

El desarrollo de la función ejecutiva implica el mantenimiento de la conducta resultante y de la aplicación sistemática de los mencionados principios. La educación del carácter, en la segunda de las acepciones explicadas, es la meta. Al fortalecerse las acciones del niño se convierten gradualmente en hábitos mentales y de comportamiento. Para decirlo de otra manera, razón y hábito son los puntos nodales en la educación moral desde la óptica de R.S. Peters: la constitución de un carácter autónomo que observe las reglas de forma racional.

Hasta aquí la explicación de la propuesta. El énfasis se pone en la consecución de hábitos virtuosos, de formar el carácter que los sostenga. Probablemente porque la propuesta se centre en la edad infantil temprana se dejan de lado las cuestiones de orden cognitivo. La apuesta está hecha en favor de una construcción infantil que perdure, a que el hábito se vuelva cada vez más firme. Desde esta perspectiva no hay lugar para la elección del sujeto. El educador determina los principios sobre los cuales deberán revisarse las normas. La puesta en juego de la parte racional por el educando, se limita a entender el por qué de estas. Podrá pensarse que es mejor una buena y consistente actuación,

sería preferible si esta se acompaña de una elección sostenida por el ejercicio racional. Lo primero parece más un entrenamiento, la interiorización de las reglas. La persona se torna virtuosa a medida que practica lo bueno. Parece que el propósito de la educación moral debería ser parafraseando a Peters: el fortalecimiento del hábito de pensar para la elección de las opciones valorales propias.

Habría que rescatar la opinión de J. María Puig (op. cit.); la propuesta de R.S. Peters es una de las formulaciones más claras y completas para una educación moral que atiende la formación de hábitos virtuosos desde los primeros años de la infancia.

#### *La educación moral como constitución de la personalidad moral*

La educación moral requiere de una labor constructiva. Ni imposiciones heterónomas, ni intuiciones y decisiones espontáneas tienen cabida en esta concepción. La construcción depende del sujeto quien bajo la influencia de un contexto social determinado, deberá realizar su personal elaboración.

Reconociendo lo positivo de los diferentes modelos en educación moral, Puig (1995) propone uno más, centrado este en la construcción de la personalidad moral. Observando también las insuficiencias de los dichos modelos, precisa los diferentes momentos por los que atraviesa el propio:

- Los procesos de socialización proporcionan las pautas que nos hacen ser parte del grupo humano. Permiten a la vez, de manera paradójica, el distanciamiento que al construir nuestra individualidad establecemos respecto al grupo. La construcción de la personalidad moral no termina en este necesario reconocimiento del ser colectivo e individual que somos.
- La fase siguiente se distingue por la transmisión de los criterios culturales y de valor que se tienen por deseables en el grupo social. Democracia,

justicia, solidaridad, constituyen -entre otros- una guía de valores base en este proceso de transmisión.

- La formación de las capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación son el objetivo del tercer momento. La solución de conflictos de valor requieren al individuo de su uso. La construcción de la conciencia moral autónoma del sujeto, implica concebir esta como "un espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo" (Puig, ibid: 112), como referente de la vida moral.
- El paso final del proceso lleva a la construcción, precisamente, de la personalidad moral. Se han elegido valores, se practican, y sobre esa dinámica se basan las elecciones personales, las que constituyen nuestra personalidad moral.

Trasladándolo al plano operativo, la propuesta de Puig pasa por la consideración de las herramientas de deliberación y de orientación moral que cada individuo ha incorporado a lo largo de su historia. Con ellas se afrontan las problemáticas morales, bajo la guía, además, de los valores presentes en ese momento tanto en el plano social como el individual. El análisis personal y grupal de las dificultades morales desde una perspectiva crítica, aparte de contribuir a su comprensión y solución permitirá la formación de procedimientos de deliberación y orientación moral constitutivos de su personalidad moral.

La labor del profesor y la parte que le corresponde jugar al estudiante son diversos. De inicio, el docente presenta situaciones de conflicto moral derivados de la experiencia cotidiana y provoca la aplicación de un punto de vista crítico para descubrirlos.

Como se ha mencionado, el alumno ha incorporado habilidades para deliberar y una perspectiva moral desde donde debería percibir los problemas morales. Los procesos de socialización por los que ha pasado le impiden distinguir como problemáticas las situaciones presentadas. El paso inicial en el proceso de construcción de la personalidad moral consiste en propiciar en el estudiante las

capacidades críticas que le permitan ver el conflicto oculto tras el velo desplegado para facilitar la adaptación al entorno social. "La crítica se manifiesta aquí como capacidad para tematizar (percibir y reconocer) un conflicto de valores que con anterioridad no era normal advertir pase a que ya existía" (Puig, *ibid*: 113)

Presentar las situaciones de conflicto, despertar en el estudiante la sensibilidad para observarla como tal y propiciar un diálogo que ofrezca puntos de vista diversos acerca del tema, serán las pautas a seguir por el educador en esta primera fase.

De acuerdo con este modelo, es necesario ir más allá de la mera percepción de los conflictos valorales. Es menester abordarlos con instrumentos procedimentales tales como el juicio moral, la comprensión y la autorregulación.

El juicio moral argumenta, ofrece razones para validar las opiniones vertidas en torno a escenarios conflictivos. La comprensión permite calibrar la pertinencia del juicio moral en una situación concreta. El juicio, de índole general, se ve acotado por la particularidad que el conflicto presenta. La comprensión permite este recorte. "Para conseguirlo, la comprensión apela a la razón y al diálogo, pero también al sentimiento y a las emociones, así como a la benevolencia y al amor. Juicio y comprensión resultan en cierto modo mutuamente complementarios" (Puig, *ibid*: 115)

La autorregulación es de carácter más conductual. El trabajo del docente deberá conducir a la congruencia entre el juicio y la acción. La capacidad crítica del sujeto tendrá que dirigirse hacia la rectitud en el uso de juicio y comprensión. Al llevar a cabo una acción moral, ejercerá su voluntad de forma consecuente, con las conclusiones derivadas.

La pretensión es que con el ejercicio de las acciones morales de manera constante, el "...individuo se convierte en sujeto de sus propios actos y es capaz de planificar su conducta de acuerdo a puntos de vista propios" (Puig, ibid. 116) Alcanzarlo representa un paso decisivo en la construcción de la personalidad moral.

Demos la palabra al autor de esta propuesta para resumir y concluir:

" En síntesis, pensamos que en la construcción de la personalidad moral la crítica se expresa en la tematización de situaciones injustas o moralmente controvertidas, en el uso correcto y eficaz del juicio moral, en la comprensión crítica y la autorregulación, y en el aprovechamiento de las guías de valor que la tradición ha ido cristalizando. Por otra parte, las destrezas morales críticas dependen de los dinamismos que pone en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional fina" (p. 119)

### *La educación moral como desarrollo*

El mayor número de referencias bibliográficas se refieren a la propuesta educativa de Kohlberg. Destaca la importancia otorgada ahí al desarrollo del razonamiento moral como condición para una buena acción moral. El razonamiento riguroso no garantiza la buena acción, aún cuando Kohlberg asegura es el factor de mayor influencia. Se trata en otras palabras de hacer que el estudiante alcance los niveles más altos (estadios 5 y 6) en la escala elaborada por Kohlberg (ver pags. 29 y 30, además de anexo 1), para garantizar que su conducta sea fruto de la reflexión y considere las opciones que otros proporcionan. Una distinción importante se establece (Díaz-Aguado y Medrano, op. cit) entre forma y contenido del juicio moral. Por contenido se refieren a la respuesta emitida por el sujeto, el valor por el que se ha decidido. En la forma se incluyen los argumentos y razones presentadas para justificar la elección. La determinación del nivel de desarrollo moral alcanzado por el sujeto apela a la forma y deja de lado el contenido.

En la escuela, el desarrollo del juicio moral es posible estimularlo mediante la provocación de un conflicto cognitivo y consideración de la perspectiva del otro. A través de la creación de una situación conflictiva el estudiante percibirá de forma progresiva la necesidad de apelar a formas superiores de razonamiento si se desea resolver el conflicto planteado. Otra tarea a realizar de forma colateral será estimular al niño a salir de sí mismo y colocarse en el lugar del otro, de los otros, del grupo para encontrar las soluciones más justas.

El método utilizado para intentar el alcance del objetivo se centra en dos tipos de dilemas morales: hipotéticos y reales.

Los primeros se refieren a problemas hipotéticos, abstractos que plantean conflicto entre intereses y derechos, entre valores. Los personajes involucrados se ven envueltos en una decisión que demanda una decisión urgente que los alumnos deben resolver. Posterior a la presentación del dilema se formulan una serie de preguntas tendientes a explorar las razones que hay detrás de las opiniones de los alumnos, buscan, además, detonar la interacción entre ellos, de forma tal que quede interpelada la forma propia de pensar y se propicie la consideración de roles distintos que permitan al sujeto colocarse, a la hora de tomar una decisión, en la perspectiva de los personajes que intervienen en el conflicto.

En el segundo caso, los problemas para la discusión son de la vida real de los alumnos, de su propia experiencia, sucesos históricos o coyunturales sobre los que hay que tomar una decisión razonada. La forma de trabajarlos es la misma que con los hipotéticos. Presentan la conveniencia de motivar a los alumnos puesto que se sienten involucrados en las problemáticas planteadas.



Kohlberg (referido por Diaz-Aguado y Medrano, *ibid*), establece las siguientes condiciones para que la discusión moral favorezca realmente la construcción de nuevas estructuras:

1. "que implique la exposición a un estadio superior de razonamiento
2. que se planteen problemas y contradicciones, creando insatisfacción con las estructuras construidas y estimulando así el cambio evolutivo
3. que se produzca un clima de intercambio y diálogo en el cual, y siempre que exista cierta diversidad entre los mismos alumnos, surgirán las dos condiciones anteriores de forma prácticamente espontánea"

Otro de los asuntos que pudieran ser encasillados en el barco de la obviedad, pero que conviene tener a buen resguardo y disponibles a la hora de implementar la técnica en cuestión, resultan ser las siguientes recomendaciones:

- Creación de un clima abierto y de confianza en el grupo
- Trabajo anterior que ponga a tono las capacidades de escuchar y comunicar en los estudiantes, y
- Adecuación del dilema a presentar a la etapa evolutiva de los receptores, de forma que resulte motivante

A continuación se cita, en extenso, un procedimiento para la discusión moral sugerido por los autores antes citados:

1. "Crear un clima de confianza que favorezca la cooperación y comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor (que suele ser un obstáculo para la discusión moral puesto que la convierte en una lección más)
2. Explicar lo que es un conflicto moral a través de dilemas hipotéticos, asegurándose de que los alumnos lo entienden
3. Lograr que los alumnos reconozcan dilemas morales en su vida cotidiana y sensibilizarles para captar las connotaciones morales de numerosas situaciones que viven frecuentemente
4. Después de una primera discusión en conjunto se divide la clase en pequeños grupos (de cinco o seis alumnos) para favorecer la participación directa de cada uno de ellos. Después de la cual se volverá a la discusión colectiva donde el portavoz de cada uno de dichos grupos expondrá las conclusiones y principales argumentos esgrimidos en ellos
5. Favorecer la toma de conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones morales

6. Estimular la adopción de distintas perspectivas (principal fuente de conflictos morales en la adolescencia). Para ello puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la situación de las personas contrarias a la decisión moral que proponen tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos para el estadio en el que se encuentran)
7. Desarrollar la capacidad de comunicación para: escuchar a sus compañeros, expresar sus propias ideas, captar las discrepancias, tener en cuenta en sus razonamientos los argumentos esgrimidos por los demás"

Las consideraciones señaladas se inscriben en los previos a la puesta en marcha al interior del aula. Para la misma fase, se recomienda que el docente haga una exposición clara y sucinta de las características y propósitos de los dilemas, además de las reglas del juego a observar, haciendo hincapié en la necesidad de pensar soluciones razonadas a la problemática planteada, en la importancia de comunicarlos al grupo y el hecho de que no existe una respuesta acertada. Se sugiere, además, seguir una serie de pasos, en la puesta en práctica:

- Presentar el dilema -lectura colectiva, individual, dramatización, en forma de historieta-, atendiendo a las características del grupo. Independientemente de la manera en que se presente deberá asegurarse su recepción clara y comprensible
- Reflexión personal. Puede sugerirse escribir las razones que les llevan a elegir una determinada solución
- Discusión del dilema. En grupos pequeños o en plenaria. Para cualquiera de las posibilidades es importante que el profesor prepare con anticipación una serie de preguntas que ayuden a que la discusión sea amplia y profunda.
- Fin de la actividad, mediante un resumen o conclusión grupal o el traslado del dilema trabajado a otras situaciones. Conviene en esta etapa pedir la revisión de la opción inicial y la reflexión acerca de su permanencia o modificación.

## La propuesta del ITESO

Como se ha mencionado, el Centro de Formación Humana (CFH) es la instancia responsable de llevar a cabo el desarrollo moral de los estudiantes en el ITESO.

El objetivo del Centro es: "Diseñar, desarrollar, implantar y evaluar, en los procesos formativos del ITESO, las situaciones educativas que alienten a una actuación personal, profesional y social que coadyuve a la construcción de una sociedad más humana y más justa." (ITESO, 2000; *ibid*: 9)

La concepción de desarrollo moral que sirve de base a estos afanes, según el proyecto del CFH, se fundamenta en Bernard Lonergan. El filósofo Lonergan advierte la complejidad que implica este tipo de desarrollo. La captación que de los valores hace el sujeto moral, a nivel intelectual, es múltiple, de donde cabe la posibilidad de variadas formas de organización de lo moral en el sujeto, así como diversas bases para la orientación del mismo en el ámbito de lo moral. Es decir, nos encontramos con formas disímiles de entender y actuar en el terreno de lo moral que obedecen a la estructuración que los propios sujetos hacen al respecto. A esta circunstancia habría que agregar que el sujeto no permanece igual, modifica sus preferencias valorales y capta la adecuación de estos con la idea que guarda del bien desde una perspectiva en la que involucra aspectos tanto intelectuales como emotivos, lo que dificulta su análisis. Por otro lado, las teorías que tratan de explicar esta discrepancia entre el pensar y el actuar son, también múltiples y variadas.

El desarrollo moral no se puede circunscribir, desde estas consideraciones, a una mera modificación conceptual. Para alcanzar tal desarrollo, el sujeto debe expandir el alcance de los paradigmas construidos y definirlos de manera puntual.

Requiere, además, discriminar entre las situaciones que son acordes con tales definiciones y otras similares, le es necesario; también, aprender a emitir fallos sobre posiciones divergentes en asuntos relacionados con lo moral.

Se entiende; entonces, que el sujeto para elaborar juicios morales adecuados debe tomar en cuenta otras apreciaciones, precisar a que se refieren y diferenciar aquellas coincidentes con su idea de lo justo, honesto, etc. Por supuesto, estas ideas pueden verse modificadas a la luz de esas experiencias. Hasta aquí Lonergan.

En suma, el desarrollo moral consiste en: "el desarrollo de los rasgos que hacen posible formar buenos juicios sobre cómo actuar y cómo vivir" (ITESO, 2000; *ibid*: 20). En otra parte del documento (p. 12) este anhelo se expresa como: "formar la competencia para valorar en los estudiantes".

Son varios los escenarios a atender por el CFH, particularmente en el trabajo con los alumnos se busca propiciar, tanto en espacios curriculares y extracurriculares, la deliberación y reflexión acerca de lo ético-valoral. La finalidad, no hay que olvidarlo, es que los estudiantes sean competentes para valorar.

En el terreno de lo curricular, el Centro ofrece un programa cuyo cometido es "la reflexión sobre los constitutivos dinámicos del ser humano y de la sociedad", además de "...propiciar una situación en que los esquemas se refieran a lo moral, las preguntas al significado de la constitución, cambio y dirección de la vida personal y social y las acciones a explorar las posibilidades de la persona y de la sociedad para desarrollarse de manera humana" (ITESO, 2000; *ibid*: 10).

A continuación y dado el interés de este estudio se rescata con detalle la propuesta metodológica del Centro para el trabajo que se realiza de manera

curricular. Se considera al estudiante como un sujeto que ejerce su acción sobre los objetos de conocimiento. El profesor actúa como un mediador que brinda al alumno seguimiento y acompañamiento en esa operación. La línea pedagógica es el aprendizaje significativo. Con el fin de crear las condiciones propicias para que este aprendizaje sea posible, se enumeran una serie de consideraciones:

1. La profesora y el profesor son ayudantes en el proceso de aprendizaje de las alumnas y los alumnos que son los responsables de su propio proceso de crecimiento (que implica la construcción de estructuras mentales y afectivas y aprender a pensar sobre el pensamiento)
2. El profesor y el alumno, actores que intervienen conjunta y continuamente en el quehacer educativo:
  - 2.1 Diseñan situaciones de aprendizaje
  - 2.2 Crean un contexto de comprensión mediante la construcción de significados comunes
  - 2.3 Desarrollan una apropiación del objeto de estudio
  - 2.4 Operan sobre una parte de la realidad para transformar tanto a los actores como a la realidad misma que se aborda
3. La situación educativa exige, para que el proceso descrito se realice:
  - 3.1 Planear para organizar intencionadamente la producción de aprendizajes, en el entendido de que la planeación es un marco flexible para orientar la actividad de aprendizaje en la construcción de significados y para decidir el tipo y grado de apoyo que puede ofrecer el docente
  - 3.2 Prevenir la forma que tendrán los elementos que conforman una situación educativa: propósitos, acciones de los alumnos y del profesor, organización social, organización de contenidos, distribución y uso del espacio, productos, utilización de tiempos y materiales, evaluación
  - 3.3 Escoger una perspectiva epistemológica que se hace explícita para la construcción de significados a partir de una búsqueda interpretativa específica.
  - 3.4 Ampliar los marcos de referencia para la interpretación de los hechos, datos y estructuras biológicas, sociales, históricas, humanas y científicas, asumiendo la incertidumbre como un dato de la realidad
  - 3.5 Posibilitar la comunicación, el diálogo, la conversación entre los sujetos que intervienen en la situación
  - 3.6 Producir obras tangibles que puedan hacerse públicas y dialogables, incluyendo la retroalimentación, entre los actores del proceso
  - 3.7 Recuperar y sistematizar la práctica en diálogo con los pares para identificar los elementos claves de la propuesta de formación implantada y hacer posible su transformación
4. La metodología propuesta conduce a la innovación permanente al reconocer la manera en que se da la relación entre el estudiante y el objeto de conocimiento, al abrir la posibilidad de mejorar esta relación por la labor mediadora de la profesora y

el profesor y al reorientar y reorganizar las acciones implicadas en la situación educativa (ITESO, 2000; Ibid: 15-16)

Si el estudiante demuestra la capacidad para transferir lo aprendido a situaciones diferentes a las que sirvieran inicialmente de referente, entonces el aprendizaje significativo ha ocurrido.

Por otro lado, a los profesores se les advierte en no enseñar valores, sino en propiciar la confrontación de los mismos de forma subjetiva e intersubjetiva utilizando el diálogo, la deliberación y el discernimiento.

Para asegurar el fomento del desarrollo moral en el aula, se establece la necesidad de establecer las siguientes condiciones:

- Reciprocidad. Se postula la congruencia necesaria para el desarrollo personal entre nuestra propia percepción y la que tenemos acerca de otras personas. Si se desea propiciar el desarrollo moral es fundamental la reciprocidad entre pensamientos, sentimientos y acciones hacia nosotros mismos con los que dirigimos a los otros.
- Las estrategias básicas en el desarrollo moral son: empatía, imaginación y la descentración de uno mismo
- Alentar en los alumnos un punto de vista global; es decir, propiciar el discernimiento de que se es sólo un ser entre otros. La adopción de esta perspectiva aleja actitudes de prejuicio, odio y fanatismo, así como posiciones acríicas y subjetivistas respecto a los valores propios y los de la comunidad.
- Incluir en el discernimiento a otros seres, los cuales sienten como nosotros y aún a la naturaleza
- La revisión crítica de los valores presentes en los alumnos.

Para los fines de este trabajo, y considerando que resultan representativas del resto, las citadas condiciones se reducen a tres:

- La revisión crítica de los propios valores
- El discernimiento
- La descentración de uno mismo.

Mención aparte merece en el documento la consideración -si se quieren alcanzar las operaciones arriba citadas- del cultivo de la actitud dialógica. Se trata de otra cita extensa, más necesaria para los fines de este trabajo:

1. Reconocer a las demás personas como interlocutores válidos con derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos
2. Estar dispuesto, igualmente, a expresar sus intereses y a presentar los argumentos que sean necesarios
3. Asumir y creer que no se tiene toda la verdad clara, de suerte que el interlocutor sea un sujeto con quien dialogar y no alguien que se debe convencer. Un diálogo es siempre bilateral, no unilateral
4. Preocuparse por encontrar una solución correcta y por tanto, por entenderse con el interlocutor. "Entenderse" no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir lo que tenemos en común
5. Saber que la decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir a aquello que "todos podrían querer", por decirlo con la célebre fórmula del contrato social
6. Saber que las decisiones morales no se toman por mayoría, porque la mayoría es una regla política
7. Construir el acuerdo de todos los afectados porque eso puede satisfacer los intereses de todos
8. Tomar en serio la autonomía de las demás personas y la de uno mismo
9. Atender los derechos de todos y hacerlo desde la solidaridad de quien sabe que "es hombre o mujer y nada de lo humano puede resultarle ajeno" (ITESO, 2000; ibid: 21-22)

Bien, si se intentara resumir la propuesta que se ha descrito habría que decir lo siguiente: La educación moral se entiende en el ITESO como aquella que llevará a los alumnos a construir buenos juicios acerca de cómo actuar y vivir. En aula se trabaja en busca de un aprendizaje significativo, donde el maestro actúa como mediador entre los objetos de conocimiento y la acción que el sujeto realiza para aprehenderlos. La finalidad de la actividad docente consiste en desarrollar, en el estudiante, la competencia de valorar. Se sugieren operaciones necesarias para el desarrollo de esta capacidad, en un ambiente cruzado por la actividad dialógica.

La propuesta hasta aquí esbozada podría adscribirse en el modelo de educación moral que pretende el desarrollo del juicio moral; es decir, dentro del terreno cognitivo-evolutivo, iniciado por Piaget y Kohlberg. En el análisis de los datos encontrados y las conclusiones a que se lleguen, se deberá recurrir a estos modelos como guía de entendimiento de cuanto sucede en este caso particular. Se distinguirán, entonces, similitudes y diferencias con los modelos referidos. Puesto que la institución sede del estudio posee uno, se tomará como guía para este discurrir entre los datos.

#### Otras propuestas

La vida no es un mero transcurrir, sino una biografía en que las personas somos los protagonistas mismos. El arte permite que el hombre viva más, dado que le muestra aspectos de la realidad que no había advertido, y en los que, por consiguiente, no había vivido. Esta premisa sirve de base al trabajo de Santiago Ortigosa (2002)

El arte es representación, y se ofrece a alguien, está ahí, aún cuando no haya nadie. A este "estar ahí" el autor le llama extaticidad y su pretensión consiste en transformar la subjetividad que la acoge. La obra de arte, por lo tanto, es:

- Un objeto frente a un sujeto, y
- Una experiencia que transforma al que la experimenta: una catarsis (p.3)

Al espectador el arte le facilita la catarsis, dado que lo que percibe es algo ajeno. En el teatro, por ejemplo, los dramas que ahí se viven sólo le afectan por semejanza con las circunstancias de su propia vida. La subjetividad puesta en juego no es únicamente la del autor de la obra de arte, sino además la del



espectador quien recibe una objetividad. Se da entonces, una transmisión. El sujeto se vuelve activo. En la contemplación del objeto de arte el sujeto es presa de impresiones que despiertan su voluntad, lo ponen en movimiento.

Se considera al hombre como un ser incompleto. Es, en potencia. En ese transcurrir entre lo que es y podría llegar a ser, la educación juega un papel crucial. "Sólo cuando el educador contempla al educando como o que con el criterio más objetivo y realista posible puede llegar a ser, está realizando un proceso educativo auténtico y ayudándose eficazmente a que se humanice" (p. 7). En esta posibilidad centra el autor su propuesta para utilizar el arte como herramienta en la educación moral. Da una serie de consideraciones para implementarla y cita un ejemplo

Por otro lado, Martínez et. al. (2002) proponen un modelo de formación ética propio de la educación superior orientado a la construcción de una ciudadanía interesada en los valores democráticos y en edificar una sociedad más equitativa. Antes se plantean la importancia de considerar los espacios universitarios como ideales para la promoción del desarrollo moral.

Las universidades y los profesores, en particular, están abiertos al cambio que los contextos sociales les demandan, pero al mismo tiempo son conservadores, cuidan las formas tradicionales de ejercer la docencia. Los autores, como puede notarse en el párrafo anterior, ubican en un lugar central a los profesores, tanto como artífices o barreras del cambio. Uno de los cambios más urgentes tiene que ver con la formación ética o moral.

Los autores se refieren a lo que sucede en España, donde dicen: los profesores dedican un tiempo limitado a la planificación docente y la identificación de los objetivos de sus materias. La propuesta de formación ética

que se plantea, señala el cambio en la cultura del docente, como uno de los principales aspectos a atender. Los profesores entienden la formación ética como aquella que revisa el aspecto deontológico de cada carrera. Tan limitado panorama estorba cualquier esfuerzo para la formación moral. La universidad no sólo forma buenos profesionales, sino buenos ciudadanos. El cambio necesario en el imaginario docente implica la comprensión y preocupación, sobre todo de esta segunda faceta. Rematan: "Nuestro interés se centra en la formación ética del sujeto que aprende, y en función de ello lo haremos en la actuación del profesorado, en la dinámica de la institución y en la lógica formación deontológico que el sector profesional reclama" (p.5)

Collier, Gerald (1993) en otro contexto se plantea un mundo lleno de problemas -pondera el de la contaminación- y distingue cuatro formas en que algunos esfuerzos, educativos y no, los afrontan:

- proporcionar información, bajo la premisa de que esta propiciará una mayor comprensión de la problemática
- el desarrollo de nuevas tecnologías para su solución
- la influencia que la opinión de personas prominentes puede ejercer
- la influencia que en los mismos términos se puede ejercer, sólo que atendiendo a la búsqueda de valores

La tercera de las vías señaladas da pie a la posibilidad de opiniones valiosas o poco meritorias, habría tanta posibilidad de una como de la otra. Queda para el autor sólo la última de las posibilidades.

Se concibe el valor como aquella valoración que se hace y que las personas sostienen con la suficiente fuerza como para influir en sus conductas y su consideración en cuanto empresa. La diferencia entre las percepciones, resultado de las tres primeras maneras de intervenir señaladas, y esta valoración,

estriba precisamente en la posibilidad de influir la conducta. El énfasis por lo tanto debe ponerse en propiciar en los alumnos el sentir de manera intensa -*felt in our bones*- los valores.

Otra distinción, ésta entre conocimiento conciente y tácito. Para que el conocimiento que tenemos de las situaciones problemáticas nos lleve a solucionarlas de acuerdo a nuestros valores, resulta necesario que el conocimiento tácito llegue a lo más profundo, tanto como para hacernos experimentar una respuesta *existencial*; es decir, motivada por los valorespreciados. Se trata de calar en la experiencia subjetiva del estudiante, amén de lo que pueda hacer el conocimiento formal de las situaciones dilemáticas. Para ello deberá situarse al sujeto en el centro de tales circunstancias de forma que pueda experimentarlas de la manera en que aquí se plantea. La respuesta no quedará en el plano de la mera comprensión, entonces, sino que llevará a la persona a actuar sobre lo que ahora considera el mundo real.

Se proponen dos maneras de incidir en el aula para lograr el objetivo: el trabajo en pequeños grupos y el uso de películas. El primero apela a la posibilidad de enfrentar al estudiante con diversas opiniones que le lleven a la consideración de percepciones y motivaciones ajenas a la propia. La discusión dará pie a la revisión de los valores personales. La utilización de películas permite al alumno plantarse ante las situaciones que los protagonistas presentan y de manera particular ante la conducta mostrada. Sobre esta base se generan discusiones sobre la conveniencia de tales acciones. La presunción es alcanzar el mismo objetivo que en la primera de las técnicas -trabajo en grupos reducidos-.

## Otras investigaciones en el ITESO

Intentando una aproximación más estrecha a lo que sucede en el escenario que nos ocupa, se refieren las siguientes investigaciones.

Aguilar, N (2000) evalúa la forma en que se imparten, en el ITESO, las materias obligatorias (IPH, IPS), para ello entrevista al 64 y 68%, respectivamente, de los profesores que impartían la materia en ese momento, hace lo mismo con los coordinadores de cada asignatura y aplica encuestas a 385 alumnos que hubiesen tomado cualquiera de los dos cursos.

Los resultados arrojan los siguientes datos:

- El 75% de los alumnos dice que la materia deja trascendencia valoral en su vida
- El 80% de ellos, consideran que la formación académica del profesor influyó en la manera de impartir la materia
- El 62% de los profesores de IPH, consideran la reflexión sobre la existencia humana el objetivo fundamental de la materia; mientras que el 67 y el 33% de los encargados de impartir IPS, consideraron como propósito de la materia la reflexión sobre problemas sociales y la sensibilización a los mismos, respectivamente.
- Respecto a la metodología utilizada los profesores de IPH (78%), refieren que es propia y el resto (22%) habla de un consenso entre ellos y la Coordinación. Los docentes de IPS, suman un 33 y 50 % en cada rubro.
- El total de los profesores responde que les resulta trascendente impartir las materias.

Una investigación de corte cualitativo, particularmente etnográfico, realizada por Salas (1996), en dos clases con contenidos temáticos muy diferentes (Laboratorio de la División de ingeniería y materia optativa del Área

de Integración de la misma División), concluye que la diferencia en la posibilidad de incidir en la formación valoral, se centra en las interacciones intencionadas de los profesores. Particularmente considera el monto de ellas (su frecuencia) como la variable que determina tal posibilidad.

Similares son las resoluciones, derivadas del mismo estudio, a las que llega Dávalos, G (1994)

Otro trabajo, este recién finalizado,, concluye que "no existe una experiencia de formación universitaria en el ITESO, que sea igual o muy semejante para cualquier estudiante de cualquier carrera. Desde el ingreso, los estudiantes muestran un perfil distinto en cada una de las carreras, sobre el cual, conforme van viviendo experiencias diversas, construyen una identidad diferente"

La ausencia de estudios alrededor de lo que sucede en el aula cuando se trata de transmitir valores, quizás encuentre explicación en la idea de suponer no necesaria una pedagogía particular, ya que se considera los valores están siempre presentes en el proceso de formación (Arana, M. y Batista, N., s/f). Puntualizan; además, en la necesidad de explicitar, sistematizar e intencionar por parte del profesor, su trabajo. Tan importante empresa, requiere de revisiones de cuanto acontece en el aula nuestra de todos los días, concluyen.

Investigaciones similares a esta

El autor de una tesis (Chavéz, 2001), profesor en una institución educativa de inspiración católica, realiza su investigación, preocupado por comprobar si efectivamente se dan acciones tendientes a alcanzar la educación integral preconizada y perseguida por ellos mismos. La pregunta a responder: ¿qué

conductas de los alumnos y de los maestros pueden identificarse como acciones morales a partir de sus intervenciones en el salón de clases?

Una de las preguntas secundarias parece relevante en relación con esta investigación: ¿hasta qué punto los ideales educativos de la institución se ven reflejados en las intervenciones particulares de los maestros con relación a sus alumnos?

Mediante la observación en aula y entrevistas a profesores y alumnos, todo bajo el paradigma cualitativo, se trata de dar respuesta a las interrogantes planteadas

Se establece la diferenciación entre conducta moral y conducta convencional. La primera es entendida como aquella que establece como primacía a la persona por encima de la norma. Se enmarcan en este apartado "las que promueven el buen trato, el interés por el alumno, el respeto y el desarrollo de la personalidad desde sus características individuales". Las conductas convencionales se distinguen como aquellas normas que promueven una buena educación o el cultivo de buenas costumbres, pero que no afectan directamente los valores de la persona. Son "una serie de respuestas que se refieren a construcciones particulares, acordes a situaciones o personas concretas y que se dan de hecho en la interacción maestro alumno". La revisión teórica se detiene en las actitudes y su constitución en lo afectivo, cognitivo y conductual. Se postula a la actitud como detonante de la conducta en general y de la moral en este caso particular. Las posteriores referencias a cualquiera de estos componentes de la actitud tienen como base esta consideración. Sobre los supuestos teóricos enunciados se realiza el análisis de los datos recabados. Las conclusiones alcanzadas son:

- De forma explícita no se persigue el establecimiento de conductas morales por parte del maestro: respeto por los compañeros, libertad de expresión, asimilación crítica de conceptos, entre otros. Se encuentran conductas en el docente que buscan establecer un clima adecuado para el trabajo
- Los profesores utilizan de manera general métodos calificados como memorísticos: preguntas cerradas, cuestionarios y exposiciones orales. Este centrarse en la memoria, es observado por el autor como limitante para consolidar la parte cognoscitiva de la actitud
- La instalación y el cumplimiento de la norma es entendida como camino a la disciplina y la participación de los alumnos y no como propiciador de conducta moral
- Los profesores sancionan el incumplimiento de la norma convencional y no la falta de respeto a compañeros e incluso a maestros
- Los profesores hacen blanco de ironías y apodos a los estudiantes, además de aludir a sus defectos físicos mediante burla o comentarios -recordar el componente afectivo de la actitud-

Veugelers (2000), efectúa un análisis de diferentes investigaciones realizadas por la Universidad de Ámsterdam enfocadas en la enseñanza de valores al nivel de la educación secundaria: educación en valores, pensamiento crítico, desarrollo moral y pedagogía crítica, son las diferentes maneras de intentarlo. Establece comparaciones entre ellas:

- Educación en valores y desarrollo moral se centran en el desarrollo de valores en los estudiantes, más difieren en cuanto a que la primera explicita los valores que los estudiantes deben aprender y la segunda atiende a los procesos cognitivos implicados
- Pensamiento crítico y desarrollo moral ponen atención en el desarrollo de habilidades para analizar valores, ambas son orientaciones que trabajan en el desarrollo de habilidades cognitivas. A la par consiguen la construcción de las propias preferencias valorales
- Desarrollo moral puede aportar a la educación en valores la importancia de utilizar las habilidades cognoscitivas para reflexionar acerca de los valores. Puede revelar a los estudiantes que los valores son construcciones elaboradas por nosotros mismos y que al tomar decisiones se razona acerca

de lo que hay que hacer y creer. Al pensamiento crítico puede ofrecerle el argumento de que los valores influyen sobre el pensar, que determinan los procesos de significación. Puesto que el pensamiento crítico se orienta a los significados y no a los propósitos, el desarrollo moral puede ayudarle a completar ese faltante; es decir, orientarle a pensar en cómo los valores conducen a significados particulares

- De la pedagogía crítica retoma su visión acerca de que todas las prácticas educativas cargan con el sello de la sociedad en que se llevan a cabo. Los profesores, dependiendo de su posición en la estructura social y su conciencia al respecto, estimulan los valores que consideran acordes a sus posturas políticas. La transmisión de estos valores es siempre una práctica sociocultural determinada por los valores que el profesor incita y aquellos que el estudiante ha desarrollado

Desde estas consideraciones se realizan investigaciones acerca de la enseñanza de valores. Se incluyen diversos métodos pedagógicos aplicados al nivel de la enseñanza secundaria (que en Holanda, lugar del estudio, debe referirse al de la preparatoria en México)

Una de las indagaciones concluye que el profesor estimula en sus estudiantes el desarrollo de los valores que él tiene como deseables. Las vías utilizadas pasan por las decisiones para recurrir a ciertos materiales y técnicas didácticas, además de su propia conducta en el aula. Se pregunta a 415 profesores acerca de los valores que consideran importantes para sus estudiantes respecto al trabajo. Se aplicó un cuestionario por escrito donde los docentes debían anotar, en una escala por intervalos, la importancia concedida a cada uno de los valores referidos. Los resultados se analizaron mediante pruebas estadísticas. Se encuentra que los profesores no solo transmiten información y habilidades a sus alumnos sino que inducen el desarrollo de los valores apreciados por él en relación al trabajo. El *currículum personal* del profesor y la interpretación que hace del formal incluye objetivos relacionados con el



desarrollo de sus propios valores. Al tratar la organización social del trabajo, los docentes investigados hicieron énfasis en la emancipación del trabajador y dejaron en un segundo plano tanto la adaptación, como la emancipación en el ámbito individual. Cuando se revisaron las relaciones laborales, la diferencia entre adaptación y emancipación colectiva fue menor. Por otro lado, los profesores encontraron importante la adquisición de valores concernientes a la adaptación a los cambios en las relaciones laborales actuales, tendientes a una mayor equidad en la división del trabajo.

El análisis de las formas utilizadas por los profesores muestra que rara vez los profesores explicitan los valores que suponen importantes que los estudiantes adquieran. Los expresan vía la elección de los contenidos, el currículum personal y los métodos didácticos utilizados. Distinguen cuatro estrategias en la educación en valores:

- El profesor trata de no expresar sus propios valores
- El profesor los hace explícitos
- El profesor muestra diferentes puntos de vista acerca de los valores, sin expresar los propios
- Los profesores indican las diferencias en cuanto a valores y también manifiestan los propios

Otro de los hallazgos reportados advierte que los estudiantes no adoptan de manera acrítica los valores que sus profesores expresan. Los revisan a partir de sus propios juicios valorales.

Otro estudio intentó un acercamiento mayor para explicar esta posición crítica ante los valores expuestos en el aula. Entrevistas realizadas desde una perspectiva cualitativa a profesores del nivel escolar referido, les inquirían acerca de sus prácticas docentes, la conducta de sus estudiantes y de manera puntual la interacción profesor-alumno. No existe un patrón definido para actuar

en clases, las estrategias señaladas arriba se combinan. Cuando se hacen explícitos los valores se recurre solamente a esta opción.

Un tercer estudio preguntó a 118 estudiantes cuáles de las estrategias docentes mencionadas prefieren y cuáles realmente suceden. La conclusión señala que los alumnos prefieren que los profesores expresen sus propios valores, pero que además señalen diversos puntos de vista y no muestren preferencia hacia los primeros. En cuanto a lo que efectivamente sucede, se encuentra correspondencia con lo preferido salvo que los estudiantes encuentran muy frecuente la demostración de los valores propios. Desearían que los profesores lo redujeran.

El apartado de la discusión considera que dada la imposibilidad de neutralidad del profesor respecto a sus propios valores y su innegable autoridad al interior del aula, resulta importante la mirada atenta del docente a los valores que desea desarrollar. Los profesores deben hacer explícitos los valores que forman parte de su contexto personal y profesional, ya que muy probablemente de manera implícita lo hará. Aún los docentes cuyo objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico deberán considerar la imposibilidad de permanecer en territorio neutral. Los valores de los docentes, independientemente de la posición pedagógica en que se encuentren, forman parte del proceso de significación en el aula. Debe quedarles claro que son solo una de las partes involucradas y dar oportunidad a sus estudiantes para desarrollar los propios.

García-Ros, et al. (1991) dan un vistazo al panorama de la educación moral en España. Inician con la consideración de que en los últimos años se ha incrementado el número de investigadores interesados en el diseño de programas educativos tendientes a facilitar el desarrollo del juicio moral de los estudiantes. La influencia de las teorías del desarrollo cognoscitivo se hace sentir en los

esfuerzos que los educadores hacen por facilitar el camino mediante experiencias educativas. Domina la perspectiva de Kohlberg en el panorama de estas intervenciones. Investigaciones citadas por los autores concluyen en su efectividad. En orden de importancia encuentran que los métodos más utilizados son: discusión de dilemas morales, modelado de niveles superiores de razonamiento moral y de estimulación del crecimiento psicológico personal.

Al cuestionarse acerca de la efectividad de las intervenciones educativas en el desarrollo del razonamiento moral analizan tres tipos diferentes de ellas: aquellas centradas específicamente en el razonamiento moral, las que no se relacionan puntualmente con este ámbito y otros sobre los que no había intervención alguna (grupo control). Los resultados indican que las primeras son las únicas en evidenciar efectos significativamente positivos. Se encuentra evolución en los dos grupos restantes pero se atribuye al desarrollo natural. Para esta comparación y las que siguen se toma como medida de referencia resultados en la aplicación del *Defining Issues Test (DIT)*. Instrumento utilizado para medir, precisamente, el nivel de desarrollo moral de las personas.

Una vez que resulta claro la efectividad de los afanes mencionados, el interés se centra en conocer cuál de los métodos educativos acarrea mejores efectos. Para ello se toman tres tipos diferentes de intervención contrastando los resultados con los obtenidos en grupos control. Se colocan en la mira grupos que utilizan dilemas morales; otros más que trabajan para la estimulación del desarrollo personal -desarrollo social y personal mediante actividades experienciales y de reflexión-; y cursos escolares en las áreas de humanidades, literatura o estudios sociales. Se aplica el referido instrumento (DIT) antes y después de la intervención encontrando que los programas basados en la discusión

de dilemas morales, en promedio, alcanzan un mayor nivel, seguidos por los de desarrollo personal. Aquellos centrados en contenidos académicos no presentan avance alguno, presentando incluso resultados inferiores a los de los grupos control.

A continuación, los autores presentan los resultados de investigaciones que toman como variable la edad. Con el fin de corroborar los efectos de las intervenciones educativas sobre el desarrollo moral en función de la edad, se establecen cuatro rangos: 13-14; 15-17; 18-23, y más de 24 años. Mediante la comparación con los grupos control se observa una mayor puntuación, en la referida prueba, en el de mayor edad. Hay avances similares en todos los grupos, pero el alcanzado por los adultos es significativamente superior al resto. El hallazgo se matiza al referir que el instrumento de medición, el DIT, es poco sensible a los estadios inferiores de razonamiento moral; por otra parte, los adultos participan de manera voluntaria y acuden especialmente motivados en seguir los programas.

Al comparar el tiempo de la intervención con su efectividad. Los rangos establecidos aquí son: de corta duración ( 0 a 3 semanas); media (4 a 12 semanas); y amplia (13 a 28 semanas). Los primeros no muestran avance alguno en el nivel de razonamiento moral, mientras que los otros producen efectos significativos y de nivel similar.

Se citan de manera textual. Las conclusiones alcanzadas:

- "Los programas de intervención escolar en este ámbito -el de la educación moral-, evidencian efectos positivos sobre el desarrollo del razonamiento moral
- Las intervenciones escolares que se basan en la discusión de dilemas morales y las que enfatizan el desarrollo personal producen efectos positivos moderados, aunque el método de dilemas manifiesta una cierta superioridad. Al mismo tiempo, los resultados apoyan que los cursos académicos sobre humanidades y estudios sociales no facilitan el desarrollo del juicio moral

- Los programas con adultos (24 años o más) producen efectos de mayor entidad que los programas para sujetos de menor edad
- Las intervenciones de extensión superior a las doce semanas producen efectos similares a las de tres a doce semanas. Sin embargo, si su duración es inferior a tres semanas no provoca efectos significativos sobre el desarrollo del juicio moral, al menos si se utiliza como instrumento de medida el DIT" ( )

Nucci, (1987) realiza una síntesis de investigaciones que tienen como común denominador el desarrollo moral. Inicia con la distinción entre moralidad y convención. Argumenta que en los distintos empeños encontrados, la confusión entre aquello que es propio de la moralidad y de las convenciones es frecuente. Establece como un criterio para el desarrollo moral el que los educandos puedan llegar a distinguirlos. El autor refiere un total de veintisiete investigaciones que así lo demuestran. Las convenciones son obligaciones, conductas uniformes determinadas por el sistema social en el que se forma un sujeto. A través del tiempo se admiten como necesarias para mantener la organización social. Las convenciones son arbitrarias, dado que no proveen de elementos para considerar como buenas o malas las acciones que definen. Por otro lado, las consideraciones de orden moral se derivan de factores intrínsecos a las acciones mismas. Las prescripciones morales de cada individuo son determinadas por factores que se derivan de las relaciones sociales, y no propias de esas relaciones particulares. No pueden referirse a una estructura económica, social o religiosa. La revisión de las investigaciones referidas, comparadas con otras realizadas fuera de los Estados Unidos (Nigeria, Taiwán y Las Islas Vírgenes) permiten al autor llegar a las siguientes conclusiones:

- Las transgresiones morales son percibidas como un error, independientemente de la presencia de reglas al respecto. Mientras que los actos convencionales equívocos, lo son solo si violan una regla existente

- Las normas convencionales son relativas a una cultura y; por lo tanto, modificables. Mientras las morales son percibidas como universales e inamovibles
- Las maneras de interacción social en el contexto de asuntos morales difieren cualitativamente de aquellos que se dan en el ámbito de las convenciones. Mientras que las primeras obedecen a consideraciones intrínsecas a los actos mismos, como la justicia. Las segundas se basan en la revisión de lo establecido por las reglamentaciones sociales
- Los individuos tienden a considerar de mayor gravedad una violación de índole moral en comparación a una de corte convencional. Los actos morales que atienden a motivos pro sociales son percibidos como más meritorios que aquellos apegados a lo convencional

Otros estudios revisados, con sujetos católicos, cristianos y judíos, refieren que los niños educados bajo estos preceptos religiosos muestran las mismas distinciones entre moralidad y convenciones que los niños asistentes a escuelas laicas. La mayoría de los sujetos en ambos grupos coincidieron en descalificar actos como la calumnia, el robo y el daño físico. La consideración para ello descansaba en la idea de que dichos actos son perjudiciales para los que los sufren, aún cuando no existan reglas religiosas en contra

A partir de las revisiones señaladas podría pensarse que el desarrollo moral se da de manera natural en los niños. Argumentan que la preferencia por consideraciones de orden moral por sobre aquellas de tipo convencional, no son garantía de que el desarrollo ha ocurrido. La siguiente parte del artículo detalla las características de los niños que han alcanzado el desarrollo moral. Sus parámetros están basados en la teoría de Kohlberg. La conclusión principal aquí planteada establece que el desarrollo moral se debe propiciar.

Otra serie de investigaciones -no se precisa el número, esta vez- revisadas permiten más conclusiones:

- La educación moral debe centrarse en temas como la justicia, la igualdad y el bienestar humano. Los tópicos elegidos deben asegurar el conflicto cognitivo entre los participantes
- Los programas de educación moral resultan efectivos si se integran al currículo
- Los dilemas morales promueven el desarrollo moral cuando los estudiantes usan modelos de discusión "transactive"<sup>12</sup> (sic)
- La discusión sobre temas morales resulta eficaz cuando el desnivel de desarrollo moral de los participantes presenta una brecha a lo sumo de nivel y medio. Una condición que presenta resultados en la misma dirección es la construcción de un ambiente que permita a los estudiantes la libertad de expresarse libremente
- El trabajo cooperativo<sup>13</sup> facilita el desarrollo moral, así como el académico.

El clima de trabajo en el aula, si se quiere propiciar el desarrollo moral, deberá considerar: reglas firmes -conocidas y respaldadas por las autoridades escolares-; justas -limitadas a aquellas necesarias para asegurar el objetivo y moderadas más que severas; y flexibles -negociables mediante acuerdos entre el profesor y los alumnos, siempre y cuando no se deje de lado el objetivo-

La propuesta del ITESO en relación a estas investigaciones.

Para terminar esta sección a continuación se presenta una comparación entre los resultados que arrojan las investigaciones antes citadas y la propuesta que hace el ITESO. La contrastación se hace en términos de la base

---

<sup>12</sup> El formato se define como la disposición del que escucha a integrar en sus esquemas los argumentos del que habla antes de dar una respuesta. Incluyen: además, disposición a entender la lógica de los argumentos que se le presentan, a refutarlos, o a encontrar un acuerdo entre los dos puntos de vista discrepantes.

<sup>13</sup> En un trabajo de corte cooperativo los estudiantes perciben que el alcance de sus objetivos es posible solo si los involucrados logran los propios

administrativa en que se asienta el trabajo curricular; del tiempo asignado a los cursos; los propósitos institucionales y de los profesores; y, el método para lograrlos.

Iniciemos con las medidas administrativas-académicas que presenta la Universidad ITESO. Ya en el planteamiento del problema se hizo una consideración extensa para argumentar que la Universidad en que se realizó la investigación tiene en alta consideración la educación moral de sus estudiantes. Los objetivos ahí citados, tanto los de la Institución, en términos generales, como los del Centro de Formación Humana de forma particular, como responsable de llevar a cabo la educación moral, dan muestra de la atención concedida. A partir de ahí se requiere una estructura administrativa-académica que opere para lograr los objetivos propuestos.

De entrada se puede admitir que varias de las condiciones que en este ámbito presenta el ITESO, coinciden con las que (García-Ros, et.al.,1991, op. cit.), estiman como propicias. Al cuestionarse, estos autores, acerca de la efectividad de las intervenciones educativas en el desarrollo del razonamiento moral analizan tres tipos diferentes de ellas: aquellas centradas específicamente en el razonamiento moral, las que no se relacionan puntualmente con este ámbito y otros sobre los que no había intervención alguna (grupo control). Los resultados indican que las primeras son las únicas en evidenciar efectos significativamente positivos. Se encuentra evolución en los dos grupos restantes pero se atribuye al desarrollo natural. Las asignaturas seleccionadas para el presente trabajo, como todas las que componen la oferta curricular del Centro de Formación Humana (CFH), pueden ubicarse en el primero de los rubros. Sus objetivos atienden al desarrollo del razonamiento moral. Respecto al tiempo asignado a las materias en



particular, así como al conjunto que hacen, se puede observar que su duración es óptima en términos de lo que la investigación referida reporta. Relacionan tiempo de la intervención con su efectividad. Los rangos establecidos aquí son: de corta duración ( 0 a 3 semanas); media (4 a 12 semanas); y amplia (13 a 28 semanas). Los primeros no muestran avance alguno en el nivel de razonamiento moral, mientras que los otros producen efectos significativos y de nivel similar. Como se señala líneas arriba; una primera conclusión se inclina a considerar que desde la estructura planteada, las condiciones en que se desarrollan las asignaturas señaladas, al menos en términos del tiempo y su objetivo, resultarían similares a aquellas que la investigación señala como favorables. Dicho de otra manera, las condiciones en términos de estructura curricular y administrativa estarían dadas, si se considera la investigación señalada como un buen referente. Una más, aún cuando la metodología indicada por el CFH no señala los dilemas morales como herramienta a utilizar, sus prescripciones pueden ubicarse dentro del modelo que entiende la educación moral como desarrollo del juicio moral -la capacidad de valorar, se dice- Desde ahí puede afirmarse que cualesquiera que sea la técnica utilizada debería ponderar el fortalecimiento de esta capacidad. El señalamiento metodológico coincide también con las condiciones propicias de las que hablamos. La investigación en referencia asevera que los programas basados en la discusión de dilemas morales, en promedio, alcanzan un mayor nivel de desarrollo moral, seguidos por los de desarrollo personal. Aquellos centrados en contenidos académicos no presentan avance alguno, mostrando incluso resultados inferiores a los de los grupos control.

La o las personas que intervinieron en la constitución del CFH coinciden con las propuestas citadas al establecer aquellos puntos cuya presencia propicia el

desarrollo del juicio moral. Si se piensa en lo variopinto de las opciones para alcanzar este objetivo, el reconocimiento en lo acertada que resulta la elección se magnifica. Esto es lo que se encuentra, para decirlo coloquialmente, en el papel.

## Metodología

Habrá que rescatar, para comodidad del lector, en estas líneas las preguntas de investigación que estructuran este trabajo:

-  Desde una perspectiva curricular formal, qué tipo de prácticas llevan a cabo los profesores universitarios, en el aula, en asignaturas cuyo objetivo es promover el desarrollo moral?
-  Cu l es el aporte de estas acciones en la construcción de condiciones necesaria para el desarrollo moral?

Dada la naturaleza del objeto de estudio seleccionado, acciones educativas, lo más conveniente resultó ser la utilización de un método de corte cualitativo, las razones para sustentar ésta elección, pueden encontrarse en las características que definen ésta aproximación:

- Según Watson y Gegeo (en Pérez, G.,1998: 46) "la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos".
- Desde esta manera de hacer las cosas, se adopta una perspectiva holística, al contrario de la investigación cuantitativa que reduce los sujetos a variables.
- Supone un punto de vista naturalista, al interactuar con las personas involucradas en su propio medio y no en un ambiente artificial, donde la posibilidad de percibir al investigador como intruso, es alta

- En ese sentido, el investigador con metodología cualitativa intenta entender a las personas dentro de su propio marco de referencia
- Dada esta cercanía se posibilita una gran validez de los datos, la información es más probable que concuerde con lo que realmente las personas dicen y hacen.

Para el propósito de este estudio se desechó otra posibilidad de hacer investigación, pues interesaba describir y analizar las experiencias de los sujetos en aras de descubrir y describir sus acciones educativas. Los sujetos fueron observados en sus rutinas cotidianas, es decir, en su contexto natural. Siendo cuidadoso de llevar a cabo las cosas como aquí se plantean, se asegura la obtención de una aproximación bastante certera de lo que pasa en el aula. El modelo de investigación posee las bondades para lograrlo.

Este estudio incursionó en aspectos de la práctica docente, sobre los que, difícilmente, los sujetos intentan reflexionar. Son objetos complejos, para cuyo estudio la investigación cualitativa representa una mejor opción. De la citada autora (Pérez, G., *ibid*), se seleccionan los siguientes argumentos, en el afán de justificar aún más la elección:

- La investigación de corte cualitativo, resulta más conveniente para estudiar fenómenos complejos
- De acuerdo con Pérez (1998, *ibid*: 71), el enfoque en cuestión "se orienta a trabajar con aquellas definiciones de lo que es significativo, relevante y consciente para los participantes"

- Se aplica a estudios a nivel micro y desde ahí busca profundizar en el objeto de estudio
- En relación con el punto anterior, puede señalar aspectos importantes, que serían difícilmente accesibles vía la investigación cuantitativa.

El objeto de esta investigación es intrincado, pues quienes lo determinan e intervienen son sujetos activos que seleccionan sus acciones educativas sobre la base de supuestos que ellos poseen. Los destinatarios de las acciones educativas también toman decisiones respecto a los objetivos que el profesor se plantea alcanzar. El ambiente en que se desarrolla este trabajo implica interacciones entre estos dos sujetos con deseos y preferencias propias, en ocasiones otros factores -que no son objeto de este estudio, pero que sin duda lo influyen- vienen a complicar aún más la ya de por sí compleja situación. Lo relevante aquí resulta no lo que tal o cual modelo de educación moral pueda prescribir, sino la manera en que los docentes llevan a cabo su labor y el grado en que contribuyen sus acciones a dar cuenta del objetivo propuesto. Una de las grandes ventajas del modelo cualitativo consiste en recuperar tales significados.

Ahora bien, dentro de la metodología cualitativa existe una modalidad llamada estudio de casos, sus características, nuevamente de acuerdo con Pérez, G. (ibid), son:

- Particularista: se enfocan a una situación, suceso o fenómeno determinado. Se considera que el caso en sí mismo es representativo del fenómeno global, por lo tanto lo que revela es de gran utilidad

- Descriptivo: Como resultado de la aplicación de esta herramienta metodológica se tiene una descripción rica y detallada del objeto de estudio
- Heurístico: Generalmente los hallazgos que los estudios de casos permiten alcanzar, sirven como guía para el descubrimiento de nuevos significados en la comprensión del fenómeno revisado
- Inductivo: el razonamiento inductivo es utilizado por los investigadores. De tal manera que las explicaciones, conceptos e ideas surgen de los datos que el propio contexto ofrece

A partir del análisis de la manera en que dos profesores ejecutan sus acciones educativas se pretendió llegar a encontrar significados para entender mejor lo que en materia de educación moral se realiza en el ITESO. El estudio de estos dos casos se considera de una riqueza tal que proporcione las pistas para ello.

Con la revisión anterior, resulta claro ahora el objetivo de los estudios de casos, "consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer hipótesis que contemplen una población más amplia a la que pertenece el particular observado. Se trata de llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre las regularidades en la estructura y en el proceso social" (Pérez, op. cit.)

Los estudios de casos, de acuerdo con Cohen, presentan ciertas ventajas:

1. Los datos que proporciona son "fuertes" aunque difíciles de organizar. Esta cualidad se presenta dado que los estudios de casos

"están a ras del suelo y fijan la atención en armonía con la propia experiencia del lector, proporcionando así una base natural para la generalización" (p.194)

2. Es válido hacer generalizaciones a partir de la unidad de estudio elegida.
3. Los estudios de casos toman en cuenta la complejidad y pertenencia de las verdades sociales. Por su enfoque tan cercano a la realidad, representa los diferentes puntos de vista presentes en la situación a estudiar.
4. Los datos obtenidos mediante esta técnica son accesibles a todo tipo de lectores.

Concretando; en esta investigación se adoptó la metodología de corte cualitativo, particularmente el estudio de casos.

### Sujetos

Se entrevistó, antes del inicio de sus cursos, a los profesores seleccionados, uno de ellos quienes impartan la materia Introducción al Problema del Hombre -grupo 1-; y otro, Introducción al Problema Social -grupo 2-, dado que son consideradas básicas dentro del esquema curricular del Centro de Formación Humana. La elección de los profesores la realizó la Jefa del Centro de Formación Humana, instancia responsable de las asignaturas. Se tomó en cuenta el horario disponible del investigador y que los dos géneros estuviesen representados.

### Tiempos

Las entrevistas y observación en aula se realizaron durante el semestre escolar que va de enero a junio de 2003. Se observaron seis sesiones para cada uno de los grupos seleccionados en el lapso de tres semanas. La institución establece para cada una de estas clases una duración de 110 minutos. El total de semanas que abarca el ciclo escolar es de dieciséis.

### Escenario

La investigación se llevó a cabo en una Universidad privada, de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. La institución cuenta dentro de sus currícula con un espacio destinado, específicamente a la educación moral. Lo componen seis materias, dos de las cuales deben ser cursadas por todos sus estudiantes. De estas asignaturas hace blanco el estudio.

### Unidad de análisis

En el caso particular de este estudio y de acuerdo con lo expuesto, se tomó como unidad de análisis las acciones educativas de dos profesores, a quienes se entrevistó y posteriormente se observó en aula.

Con los datos recabados y una vez determinadas las acciones educativas propias de los casos seleccionados, se analiza su contribución para el logro del objetivo que en materia de educación moral se ha propuesto el ITESO: el desarrollo de la competencia para valorar.

En la parte del marco teórico donde se expone la propuesta del ITESO para la educación moral, se señalan una serie de condiciones necesarias para el



desarrollo moral. Se han tomado tres de ellas por considerarlas representativas del resto:

- La revisión crítica de los propios valores
- El discernimiento
- La descentración de uno mismo

Se distinguen, entonces, las acciones educativas características de los profesores seleccionados y se analiza el aporte que estas hacen en la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral.

Mediante el uso de las técnicas que a continuación se detallan y poniendo énfasis en los puntos señalados se pretendió dar cuenta de la manera concreta en que se desarrolla la educación moral en una institución de educación superior.

#### Técnicas de acopio de información.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas y observación. Mediante la entrevista se pretendió conocer la manera en que los profesores trazan sus acciones educativas y conciben sus propósitos. Las bases epistemológicas en que ubica su práctica y los productos en que verá reflejado el cumplimiento de los objetivos.

La observación se realizó en el salón de clases con la finalidad de tener un registro de lo que efectivamente sucede, según una guía que párrafos abajo se detalla. Centrémonos en la entrevista.

#### *La entrevista*

Se entiende la entrevista como un recurso útil y confiable, como "un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información

relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación...". (Cohen, p. 378)

La entrevista utilizada se cataloga como de tipo semiestructurada y escasamente dirigida en la que sobre la base de una propuesta de preguntas, puedan realizarse aquellas que de acuerdo con la situación encontrada ayuden a la obtención de datos pertinentes. Se realizaron audio grabaciones de estas sesiones, con el fin de obtener una base a la cual recurrir las veces que sea necesario.

La intención que se persigue al entrevistar a los sujetos de este estudio consiste en la obtención de datos que permitieran al investigador tener un panorama más amplio de los fines que persigue el docente mediante sus acciones; el tipo de consideraciones que tiene al planear su clase; la concepción que guarda acerca del proceso enseñanza-aprendizaje; la manera en que estructura las sesiones; además de, su conocimiento acerca de los fines de la formación moral. Se considera que esta información escapa a las posibilidades que ofrece la observación en aula.

En el ánimo de convertir en preguntas concretas los fines arriba enunciados, se tomaron de dos documentos (Gómez, L. F. 2002 y Bazdresch, 2000) guías para formular los cuestionamientos que orientaran tanto mis afanes como el discurrir de los entrevistados, se aclara que se tienen como mínimos a considerar. Aún cuando no se cumplió al pie de la letra, la entrevista siguió la estructura ideada como esquema que permitiera atender a los puntos que se consideraron relevantes. La intención de estos cuestionamientos fue dotar de una base que permitiera abarcar las temáticas que conduzcan a configurar tanto para

él como para el investigador las acciones educativas del docente. Se considera que estas preguntas cubren los aspectos que permitan esta delimitación.

- ¿qué factores tomas en cuenta para planear tu clase?

Ejem: alumnos, horario, contenido

- ¿cuáles son los objetivos que persigues?
- ¿y, respecto al desarrollo moral?
- ¿además de lo que marcas en los objetivos, qué te parece es lo más importante en tu clase?

Ejem: contenido, la discusión, la formación moral?

- ¿utilizas alguna técnica pedagógica especial para la formación moral, podrías describirla?
- ¿cómo la implementas?
- ¿qué haces si no funciona?
- ¿qué papel crees que juega el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje?
- ¿en dónde supones las mayores dificultades para lograr el desarrollo moral, cómo las enfrentas?
- ¿cuáles actividades y actitudes tuyas favorecen el aprendizaje?
- ¿de qué manera revisas el alcance de tus objetivos, con qué frecuencia?
- ¿consideras que tu práctica docente está basada en alguna teoría de la enseñanza-aprendizaje, cuál?
- ¿cuál es tu rutina de trabajo en una clase cualquiera?
- ¿en qué parte ubicas lo distintivo de tu práctica?

- ¿solicitas productos a tus alumnos, de qué tipo, con qué propósito?

Estas preguntas fueron utilizadas, quizás se resuman en aquellas utilizadas por Bazdresch (ibid), para dar título a uno de los artículos de su trabajo citado: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce lo que hago?

En la entrevista como en todos los momentos de la investigación se levantó un diario que permitiera llevar registro de aquellas impresiones, inferencias o ideas sueltas surgidas y que se consideran útiles a la hora del análisis. Se transcribieron las entrevistas para permitir un manejo adecuado de los datos.

La siguiente fase contempló la observación en aula. Como forma de triangular la información y buscar mayor validez se video grabaron las sesiones para después ser también transcritas.

#### *La observación.*

El foco de la observación se ubicó en las acciones educativas que tienen efecto al interior del aula. De esta manera se pusieron bajo la lupa, las acciones de enseñanza implementadas por el profesor, los recursos utilizados y las estrategias mediante las cuales intenta corroborar el logro de los objetivos. Las conductas de los estudiantes también fueron observadas. Se levantó un registro de observación por cada sesión, en la forma del diario de campo señalado.

La observación en el aula se realizó en el lapso de seis sesiones de dos horas cada cual, se consideró haber llegado en ese período a la saturación. Esto último en aras de proporcionar criterios de fiabilidad al estudio.

Para guiar la observación se consideraron de manera prioritaria los siguientes aspectos:

- las labores de mediación del profesor: explicar, preguntar, ejemplificar, presentar información.
- las interacciones entre profesor y estudiantes
- las acciones que el estudiante lleva a cabo
- la presentación de los contenidos
- las técnicas de enseñanza utilizadas
- la distribución y uso del espacio
- utilización de tiempos y materiales
- la manera en que propicia el diálogo
- las formas en que hace confrontar a los estudiantes sus opciones valorales

### Prueba piloto

Se realizó una prueba para comprobar si las guías establecidas tanto para la entrevista como para la observación en aula resultan pertinentes.

Respecto a la entrevista, se pudo notar la utilidad de inquirir por la manera en que la profesora está pensando su clase. Marca pautas para el análisis de lo que acontece en el aula. El puntualizar en los aspectos pedagógicos propios del desarrollo moral, encuentra su justificación en la medida que permite distinguir las acciones del profesor propias de este propósito. En la sesión se observó la serie de acciones encaminadas a suscitar el diálogo como condición para el desarrollo moral, según lo expresara la profesora. No se trata de observar sólo aquello que el profesor planea, más resulta provechoso para el análisis contrastar aquello que se considera en principio con lo que efectivamente acontece en el aula. En la observación dentro del salón de clases habrá que analizar lo que el profesor

intenciona deliberadamente y lo que acontece sin él percatarse, resultan entonces útiles las preguntas que en la entrevista previa te permiten hacer la distinción.

Un aspecto importante resulta ser el de los productos solicitados a los alumnos. La sesión observada de hecho gira en torno a ello. La falta de referencias acerca de estos trabajos dificulta la comprensión de lo que ahí sucede. La labor de la maestra parece responder a la consideración de los alcances observados en trabajos previos y un mejor desempeño en el próximo. Habrá que poner especial atención a los propósitos de esos productos y el papel que juegan en la evaluación de los afanes del docente para propiciar el desarrollo moral. La necesidad de realizar tantas observaciones como sean necesarias - saturación- se pone de manifiesto, al carecer de los datos para analizar este aspecto que parece central.

En resumen, la experiencia de realizar la entrevista apunta en el sentido de conservar las preguntas formuladas como guía para la misma. Dos de ellas solamente no fueron planteadas, más pudieran quedar como probables. Se hizo evidente la necesidad, además, de considerar la posibilidad de regresar a la entrevista si algo no quedara claro a la luz de su revisión posterior.

La prueba piloto, resultó de sumo provecho en la consideración de aquellos aspectos que no se pueden hacer a un lado tanto en el acopio de datos, como en su análisis

### Análisis

Al mismo tiempo que se procedió a implementar las técnicas elegidas, inició el análisis de los datos recogidos. Los resultados se tratan de manera separada,

algunas veces, dado que cada profesor representa un caso diferente. Aún cuando su presentación se hace de manera indistinta.

El propósito del análisis es dar cuenta de la manera en que los profesores ponen en la práctica el encargo de la educación moral, relaciona, por otro lado, la manera en que estas acciones contribuyen al progreso moral de los estudiantes.

El primer paso en esta etapa que propiamente se realizó a la par con la transcripción de las vídeo grabaciones consistió en realizar un análisis temprano de los datos, de acuerdo con Miles y Huberman (1994).

La revisión efectuada permitió al investigador enfocar, literalmente, la cámara en aquellos aspectos que por impericia técnica quedaron descobijados. Afortunadamente, los errores no influyeron en la posterior obtención de los datos, dado que se detectaron después de la primera vídeo grabación. Concretamente, la atención a tales consideraciones permitió al investigador centrar la vídeo cámara en el profesor y deslizarla a los alumnos sólo cuando la ocasión lo ameritaba.

El repasar los videos para revisar las transcripciones permitió incluir notas contextuales; es decir, comentarios que permitieran tener una panorámica completa de lo que sucedía en el aula, más allá de lo que la lente registró.

En esta etapa se actuó conforme a lo señalado por Gil Flores (1994): primero se segmenta la información para después codificarla. Ambas corren de manera paralela, al segmentar se hace una división de las transcripciones con criterios de tema; es decir, se agrupan los párrafos que expresen una misma idea. Al proceder de esta manera se establecen categorías (el maestro pregunta, los estudiantes trabajan en equipo, etc.). Una vez definidas, se asigna un código que las identifique (mp, ete, para seguir con el ejemplo).

De nuevo con Gil Flores (ibid), una vez codificada la información se procederá a conectar categorías, es decir a encontrar metacategorías. El manejo del cuerpo de datos posibilitó el establecer primeras conclusiones, que se fueron delineando a partir de las relaciones establecidas entre estas grandes categorías.

En el esfuerzo antes descrito se usó el método del análisis de contenido, como herramienta auxiliar en el descubrimiento de "...la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica" (Pérez S., 1994: 133)

De las conclusiones se partió a las también primeras interpretaciones. En este caso se relacionaron los hallazgos con trabajos de investigación similares o con desarrollos teóricos afines.

Estos productos preliminares ofrecieron la base para realizar el mayor. La manera de proceder es la misma solo que para este último se incluyen nuevos y más numerosos datos. Se procedió bajo la misma secuencia esta vez guiados por las conclusiones conseguidas. Dada la complejidad y volumen de los datos con que ahora se trabajará se utilizó una forma desplegada de ellos, acorde con lo sugerido por Miles y Huberman (op. cit.). Lo importante fue tener a la vista el cúmulo de datos, o mejor dicho sus categorías con el fin de establecer conclusiones descriptivas y explicaciones de las relaciones encontradas sobre la base visual que proporcionó el desplegado.

Utilizando los datos previamente trabajados se partió a la búsqueda de las interpretaciones mencionadas.

La secuencia seguida inició con lo descriptivo, pasó por lo comprensivo y terminó en lo interpretativo. En todas las fases se fueron revisando productos



parciales con colegas e investigadores expertos con el fin de corregir posibles fallas. La medida intentó aumentar la fiabilidad del estudio.

## IV. Análisis

Ya en el *Planteamiento del problema* se presentaron las preguntas que guían esta investigación. Para iniciar este apartado es conveniente recordarlas, puesto que el análisis de los datos tendrá que responderlas:

- ¿Desde una perspectiva curricular formal, qué tipo de prácticas llevan a cabo los profesores universitarios, en el aula, en asignaturas cuyo objetivo es promover el desarrollo moral?
- ¿Cuál es el aporte de estas acciones en la construcción de condiciones necesarias para el desarrollo moral?

Las condiciones a que hace mención la última pregunta, fueron señaladas en el apartado dedicado a la metodología. También se rescatan:

- La revisión crítica de los propios valores
- El discernimiento
- La descentración de uno mismo

Las acciones educativas que los docentes llevan a cabo serán analizadas a la luz de la contribución que hacen para propiciar que estas condiciones se alcancen en el aula.

Los datos que dan sustento al análisis provienen de diversas fuentes:

- Las transcripciones de las video grabaciones realizadas
- Las entrevistas a los docentes
- Los programas para las materias
- Documentos de la Institución sede del estudio
- Los diarios de campo
- El marco teórico de este mismo trabajo.

Un primer acercamiento a los datos, permitió establecer las acciones características de los grupos observados (ver anexo 3). Se encontró que las prácticas que estructuran las sesiones son: la puesta en juego de dinámicas y ejercicios, así como el manejo de contenidos.

Se descubre otra práctica que va a la par de las tres señaladas arriba, el diálogo. Las sesiones magisteriales, los espacios dedicados a ejercicios y dinámicas, incluyen siempre, en menor o mayor medida, el diálogo. Esta persistente presencia y la importancia que le atribuyen los diferentes modelos en educación moral, justifican su inclusión en este apartado.

El análisis inicial arroja otra práctica más, la elaboración de trabajos que los estudiantes realizan a demanda de los profesores.

Las acciones educativas señaladas estructuran el apartado dedicado al análisis de los datos. Lo conforman cuatro secciones: una dedicada a los encargos que los profesores solicitan a sus alumnos, otra que recoge las prácticas concernientes al manejo de contenido, una más a la puesta en juego de dinámicas y ejercicios. La última atiende al diálogo. El orden y título con que el lector las encontrará, es el siguiente:

- a) Los trabajos
- b) El contenido
- c) Dinámicas y ejercicios
- d) El diálogo.

Para cada sección se incluyen una introducción y una conclusión, ambas de alcance general -para toda la sección-. Las secciones se dividen. En cada una de sus partes, al inicio, se señalan los principales hallazgos para las acciones ahí incluidas. El resto presenta las explicaciones y argumentos que permiten sostener estos descubrimientos. Al final se establecen conclusiones, estas de alcance

particular -sólo para esa parte- y relativas, principalmente, a su incidencia en el desarrollo moral de los estudiantes. A propósito de esta última acotación, cabe recordar que el foco para el análisis de las acciones educativas gira en torno a la contribución que estos hacen a la construcción de las mencionadas condiciones para el desarrollo moral.

1. Las acciones del profesor y su relación con las condiciones necesarias para desarrollar la capacidad para valorar.

Iniciemos con los encargos que los profesores solicitan a sus alumnos.

a) Los trabajos.

Antes de analizar los encargos seleccionados, la sección inicia con una primera parte que rescata las razones consideradas para incluir esta acción educativa en el análisis.

Después de presentar esta serie de argumentos, la sección se divide en dos partes. La primera analiza un trabajo presentado por los alumnos del grupo 1. La otra, revisa tres trabajos entregados en el grupo 2. Los estudiantes cumplen estos encargos en el lapso que comprende la observación. Los alumnos entregan otros, los cuales son rescatados en distintas secciones de este análisis ya que presentan características que llevan a ubicarlos en diferentes rubros.

¿Por qué incluir los trabajos?

Las razones que llevan al investigador a establecer una sección dedicada a los trabajos que presentan los alumnos, son las que siguen:

- Los amplios lapsos de tiempo que los profesores les asignan
- Su carácter de práctica educativa representativa

- El peso que los profesores destinan al rubro de los trabajos en la calificación
- La importancia que los docentes les conceden en su estrategia educativa
- El lugar que ocupan como referencia para evaluar los propósitos educativos.

Vamos por partes. Diversas acciones relacionadas con los trabajos son una constante que aparece en los dos grupos observados. En todas las sesiones se dedica tiempo ya sea para su preparación, elaboración y/o presentación<sup>14</sup>. Las acciones relativas a los trabajos, además del manejo de contenidos y la puesta en juego de dinámicas y ejercicios, estructuran el trabajo en los grupos. Son, además del diálogo, las prácticas representativas. Llenan el tiempo destinado a las sesiones. En el caso de los trabajos, varios de ellos, demandan otros espacios temporales que los alumnos deben dedicar fuera del aula.

En las sesiones observadas y las entrevistas realizadas a los profesores se percibe el énfasis puesto por los profesores en su cumplimiento y el lugar que les asignan como vehículos para alcanzar los objetivos propuestos.

Particularmente, aunque no de forma exclusiva, en encargos como este es posible observar las características del trabajo académico en asignaturas que buscan el desarrollo moral.

Desde estas consideraciones y dado el fin de esta investigación, la elaboración de trabajos aparece como representativo de las prácticas que los profesores llevan a cabo en el aula. Además, estos encargos pueden ser un buen parámetro para constatar -parafraseando los objetivos institucionales y los de los profesores- su contribución para crear las condiciones necesarias para el

---

<sup>14</sup> Ver anexo 3

desarrollo de la capacidad de valorar; o bien, la cantidad y calidad de las reflexiones críticas a que el estudiante llega sobre el sentido y valor de la existencia humana; o el calibre de la identificación lograda acerca de los ámbitos que constituyen el problema social en su conjunto y de la reflexión ética alcanzada al respecto; además de la posición que ha logrado asumir para dar una respuesta a esta problemática.

Otro factor de peso para considerar los trabajos es el alto porcentaje que los profesores les otorgan en la calificación. Detengámonos un poco en ello.

A juzgar por los criterios establecidos para la calificación, los trabajos que los estudiantes presentan significan para los profesores un buen termómetro mediante el cual evaluar el grado en que los objetivos se alcanzan.

Los rubros en que se divide la calificación y el peso asignado a cada uno, por el profesor del grupo 2<sup>15</sup>, son:

Tareas, ejercicios, mapas conceptuales	10%
Evaluación de conceptos	20%
Recuperación de la experiencia	30%
Análisis y comprensión de un problema social determinados	30%
Artículo sobre tema de un problema social	10%

Es de notarse como para todos los apartados que conforman la calificación, en el grupo 2, se considera la presentación de trabajos. Para el análisis que aquí se hace y por razones que obedecen estrictamente al periodo en que se realiza la observación, se tomarán en cuenta dos tareas y varias presentaciones de artículos. En el lapso referido -seis sesiones de treinta y dos que oficialmente se contemplan en el calendario escolar, un rango cercano al 20% -, no se encuentra mención alguna a la *recuperación de la experiencia*, ni al *análisis de un problema*

---

<sup>15</sup> En adelante, los grupos serán denominados como 1 y 2, en aras de preservar la identidad de los profesores

*social*. Este hecho contrasta con las frecuentes referencias y el tiempo dedicado por el profesor del grupo 1, a la elaboración de trabajos a entregar en un plazo mediato.

Los trabajos tienen el peso decisivo para la calificación, también en el caso del grupo 1. La entrega del total (cuatro) otorga el 80 % de la nota final. Los tres primeros deben incluir, cada uno, dos de los seis temas que componen el programa, mientras el último se pretende sea una síntesis de ellos. En palabras del docente puede advertirse la importancia que les atribuye: "...ya no considero para nada los exámenes como forma de evaluación digamos del curso, pues, o de alguna parte del curso, todo lo centramos o lo centro en los trabajos"<sup>16</sup>

El resto de la calificación, se reparte en porcentajes del 15 y 5% para exámenes y participación, respectivamente.

La importancia concedida a los trabajos en la estrategia educativa, el tiempo asignado a su preparación y elaboración en las sesiones y fuera de ellas, el peso que tienen en el monto de la calificación final, y, el grado con que indican el alcance de los objetivos, hacen de los trabajos un elemento de importancia para atender las preguntas que esta investigación pretende responder.

### Los trabajos del grupo 1

Los hallazgos que, de manera general, brinda la revisión de estos trabajos son:

- No se cumplen ni en una mínima parte, los propósitos que llevan al docente a solicitar los trabajos.
- Resulta una acción educativa onerosa si se valora la inversión realizada por el profesor y los dividendos que obtiene.

---

<sup>16</sup> Entrevista al profesor, p. 1

- No contribuyen en el establecimiento de las operaciones necesarias para el desarrollo moral.

Iniciemos con lo que el profesor demanda para la elaboración de estos encargos, de manera que nos permita establecer tales parámetros como hilo conductor del análisis.

Se revisan veintitrés trabajos entregados en el grupo 1 -treinta son los alumnos inscritos-. Cada uno de los encargos referidos tiene un formato particular. Para el que aquí se analiza y partiendo de los datos recabados, tanto en la entrevista al maestro y la observación en aula, se rescata el esquema que el profesor solicita para ese trabajo. Con el fin de poder establecer las relaciones enunciadas para esta sección del análisis, entre los trabajos a revisar y su aportación a la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral, al final de la descripción de cada uno de los rubros en que se divide el esquema, se señalan la o las condiciones que desde la óptica del investigador podrían estarse propiciando, siempre desde las posibilidades que los propios escritos ofrecen.

- Contexto: en esta parte se pretende que el alumno realice un acopio de información para determinar la situación que prevalece en su ambiente cercano respecto al fenómeno a estudiar; en este caso, libertad y criticidad. Se trata de dar respuesta a preguntas tales como ¿qué tan crítica o libre es la gente? Para obtener los datos que les permitan estar en condiciones de responder se pueden valer de encuestas, ejercicios de observación, entrevistas, seguimiento de medios y análisis de documentos (estudios al respecto). Aún cuando el profesor insiste en que puede



hacerse uso o no de los instrumentos, se recalca el requisito de presentar una respuesta objetiva. El tipo de preguntas que se habrán de atender y el necesario análisis de los datos a recabar, nos llevan a suponer que la realización de la tarea implica discernimiento. Acorde al planteamiento inicial de esta parte del análisis, mediante la revisión de estos veintitrés trabajos se tendrán elementos para afirmar si tales encargos propician que los estudiantes reflexionen.

- Experiencia: la pregunta a atender resulta: ¿cómo he vivido respecto a libertad o criticidad? Poniéndola en otros términos: ¿qué tan libre o crítico soy?. Al igual que en el paso anterior, el alumno necesariamente deberá echar mano del discernimiento, para atender la pregunta que el profesor le formula.
- Reflexión: este apartado intenta rescatar aportaciones teóricas que se hacen a la problemática tratada. Durante las clases se van desarrollando los temas, presentando el punto de vista de estudiosos, principalmente del ámbito filosófico. El estudiante puede valerse de estos datos o de otros que él investigue por su cuenta. Se le solicita, además, su propia elaboración teórica al respecto. Deberá establecer un debate entre las ideas propias y las de los autores revisados. El resultado de ese diálogo deberá ser asentado en el cuerpo del trabajo. El diálogo que el estudiante, según el reclamo del profesor, deberá efectuar entre las ideas de otros y las propias, implica la descentración de uno mismo. En esta parte del trabajo, es posible, desde esta consideración, analizar si efectivamente sucedió.

- Acción: aquí, el estudiante deberá delinear un plan de acción, en palabras del profesor: " se trataría de que a partir de esto que haz revisado previamente, tú ya puedas tener una planificación, una idea más o menos clara de lo que pudieras empezar a implementar para modificar si es que hace falta modificar, o afirmar lo que ya tenías respecto a tu vida académica, respecto a tu vida social, respecto a ti mismo pero tendiendo a ese compromiso de ir buscando la verdad y a ese compromiso de hacerte libre, de vivir libremente"<sup>17</sup>. Se enfatiza, al igual que en las secciones precedentes, la necesidad de justificar las acciones incluidas.. El profesor le solicita que como resultado de lo ejercitado en los pasos precedentes, el alumno lleve a cabo en este, la reafirmación o modificación de las condiciones que le lleven a ser crítico y libre. La ocasión parece propicia para que el estudiante realice una revisión de sus valores
- Evaluación: por último el profesor plantea la posibilidad de evaluar tanto el curso, como el proceso seguido por el estudiante durante el periodo que abarca el trabajo. Metodología, materiales, percepciones acerca del proceso personal y grupal, caben en este apartado. Para este colofón, el investigador se plantea únicamente constatar la presencia del discernimiento.

Tenemos, pues, que en las dos primeras partes, y la última, del trabajo puede rastrearse si el estudiante logra discernir; para la tercera y cuarta, es pertinente indagar la presencia de las otras dos condiciones necesarias para el

---

<sup>17</sup> Observación del diez de febrero, página 3

desarrollo moral, respectivamente, la descentración de uno mismo y la revisión crítica de los propios valores. Entremos en materia.

Muchos de los trabajos -dieciocho- no cumplen siquiera con el formato solicitado. Cinco lo hacen, de estos, sólo tres cumplen con la estructura en sí y no con el contenido. Es decir, se anuncia el apartado de acuerdo con el esquema solicitado más el texto incluido no corresponde a lo requerido. Si se piensa en las expectativas puestas en el profesor hacía su elaboración, es evidente que no se cumplen. Si se considera que es la manera de evaluar que algo está pasando; entonces, pasa poco.

Se encuentran las siguientes constantes:

- Existen dos tipos de trabajos. Los que cumplen con lo que el profesor demanda -cinco- y aquellos -dieciocho- que en grados diversos no lo hacen
- Trabajos con partes inconexas
- Textos de *corte y pega*
- Textos vagos e incompletos, algunos sin relación con lo solicitado
- Referencias bibliográficas no especializadas: Internet o diccionario
- No hay reflexión personal, el sujeto que escribe no está presente
- Referencias al lugar común
- Falta de claridad en los conceptos centrales
- Cuando se hace, la crítica es pobre
- Los trabajos que demuestran un mayor apego al esquema, son aquellos que pertenecen a los alumnos *estrella*; es decir, quienes durante las clases participan de manera frecuente y pertinente

A continuación se hace un análisis más detallado del contenido de los trabajos. Se sigue la estructura que el profesor señalara. Dicho esquema sirve de título a cada una de las partes que se presentan a continuación.

### *Primera parte, el contexto*

Estos son los descubrimientos que arroja el análisis efectuado al segmento inicial de los trabajos:

- La mayoría de los estudiantes no utilizan los instrumentos que el profesor propusiera.
- El contexto es delineado a partir del lugar común.
- No se perciben muestras de discernimiento

Sólo cinco de los veintitrés trabajos utilizaron alguno de los instrumentos sugeridos por el profesor para delinear la situación prevaeciente en el contexto respecto a libertad y/o criticidad. El resto hizo una caracterización de su contexto basado en el lugar común o simplemente lo omitió. Por ejemplo, para argumentar la falta de libertad en el medio en que se desenvuelve, un alumno afirma: "...los mexicanos estamos inhabilitados para la libertad, nuestra educación no lo permite". No se dan mayores testimonios, ni argumentos, sólo se incluye la aseveración. Opiniones como la anterior dan cuerpo a la mayoría de los trabajos ubicados en este grupo. El recurso a los instrumentos que pretendía aportar objetividad a la identificación solicitada, no fue utilizado.

Si se considera que la caracterización del contexto respecto a los temas revisados -criticidad y libertad-, constituye la base para que los alumnos analicen la influencia del ambiente en su manera de ser críticos y/o libres, la posibilidad de tal plataforma se desecha. Las intenciones del docente, no encuentran eco:

Ejemplo de esto pueden ustedes tomar, vamos a suponer que estamos hablando en general de criticidad que viene referido a la búsqueda de la verdad, la búsqueda de la verdad, cómo vamos afirmando cosas o cómo vamos desechando cosas en nuestra construcción de conceptos, en

nuestra construcción misma de diálogos y de hacerlo vivir en el mundo social y en el mundo personal a la vez.<sup>18</sup>

Aquellos alumnos que utilizan alguno de los instrumentos sugeridos -cuatro de ellos, entrevistas; uno más, observación-, aún cuando no cumplen con los criterios obligados para poder determinar sus conclusiones como válidas y confiables, presentan caracterizaciones construidas a partir de los datos obtenidos; es decir, más apegadas a la realidad y acordes con la lógica esbozada para el desarrollo del trabajo.

El panorama que reflejan los veintitrés trabajos es desolador, si se quiere rescatar en ellos muestras que constaten la presencia de discernimiento.

### *Segunda parte, la experiencia*

Para esta parte del trabajo, se descubre lo que a continuación se enuncia:

- Es notorio el pobre dominio conceptual
- Se emiten opiniones que tratan de suplir a los conceptos; son proposiciones que carecen de sustento.
- No hay muestras de que el discernimiento se utilizara.

Respecto a la denominada *experiencia*, la falta de un manejo preciso de los conceptos en que se basa dificulta la reflexión y conclusión que debían manifestarse en esta parte del trabajo. Las indicaciones que el profesor diera en el aula, y que un número reducido -cinco- de los estudiantes cumple, fueron:

En el punto de experiencia la pregunta fundamental sería: ¿cómo he vivido yo respecto a criticidad o libertad? ;otra vez, en palabras llanas vendría siendo como la pregunta, ¿cómo me ha ido en la feria a mí, qué tan crítico descubro que he sido a través de mis años, digamos de la educación formal; o, a través de mi historia qué tan borrego o qué tan imitador, qué tan comprometido con la

---

<sup>18</sup> Transcripción de la observación realizada el 10 de febrero, 2003, p. 2

autenticidad y con la verdad estoy siendo? Esto ya entra, se fijan, ya es totalmente hacia adentro, totalmente ya de su experiencia personal, totalmente.<sup>19</sup>

La falta de claridad respecto a los conceptos centrales -criticidad y libertad-, es evidente. En la mayor parte de las entregas pueden leerse aseveraciones como esta: "Yo en lo personal creo que la crítica es buena, pero no del todo por que, hay personas que te van a criticar en mal plan y otras que te lo van a decir por tu bien". Evidentemente, se confunde ser crítico con ser criticón, a pesar de las advertencias para no hacerlo formuladas en el aula, por el profesor. Otro estudiante entrevera la confusión y la hace una: "...ya que criticar algo llámese gusto, cosa o persona en muchas ocasiones rompes con la libertad de la otra y viceversa" Una más: existen dos tipos de crítica "...la que jode o la constructiva".

En las seis sesiones observadas el tema fue la criticidad. Resulta relevante que el común de los estudiantes, sólo cinco lo hacen, no lograra una conceptualización aceptable del término. Aún más, que algunos cayeran en la confusión a que lleva la acepción que comúnmente se da a ser crítico. En el contexto de la clase el sentido que el profesor pretende hacer significativo a los estudiantes es mucho más amplio, refiere a la distinción entre lo falso y lo verdadero, a las afirmaciones que a partir de tal distingo hacemos acerca de la realidad. A la manera en que conocemos. Las referencias que el profesor hiciera acerca de la importancia que para la persona reviste el desarrollo de su capacidad crítica se encuentran en múltiples párrafos de las transcripciones realizadas, esta es una muestra:

...eso es el dinamismo de la criticidad que nosotros tenemos la posibilidad de ir separando, haciendo separaciones, y tratando de ver mas conscientemente qué es lo que asumimos como

---

<sup>19</sup> Transcripción de videograbación. Febrero 10, 2003, p. 3

verdadero y que es lo que rechazamos como no verdadero, o qué tratamos de descalificar o hacer a un lado, purificar pues lo que vamos afirmando contundentemente y este ejercicio consciente o inconsciente lo vamos haciendo de mayor o menor grado todo mundo.<sup>20</sup>

Se encuentran, además, aseveraciones sin sustento: "Ser libre implica no hacer lo que nos gusta o no queremos hacer", se lee en uno de los ensayos al definir la libertad. Además de la presumible omisión de la palabra *no* que le daría mayor sentido, no se ofrecen argumentos para sostener, o al menos, explicar la sentencia. Da la impresión de que su lugar pudo haberlo ocupado cualquier otra frase más o menos hecha.

"Para mí, la criticidad es cuando no aceptamos la realidad por el simple hecho de que otra gente no (sic) lo marca, y generando nuestra propia verdad" El error al plagiar es evidente. Se encuentran muchas muestras como esta de errores cometidos al transcribir. Es un trabajo de copiar y pegar que trata de ser tomado como de autoría propia. Muchos de ellos, particularmente en las partes que no ameritan una opinión personal, se ven plagados de artificios como el que se muestra.

A decir del profesor, las dos partes del trabajo arriba mencionadas - contexto y experiencia-, son la fundamentación para el resto. Se puede concluir que las bases son más bien endeble y que el discernimiento brilla por su ausencia. Su lugar lo ocupa el plagio, la cita sin argumento, y el recurso al lugar común. La deliberación no alcanza siquiera para lograr un manejo aceptable de los conceptos centrales.

---

<sup>20</sup> Transcripción de videograbación. Febrero 17, 2003, p.1

### *Tercera parte, la reflexión*

Las características que presenta este fragmento denominado reflexión, son:

- La crítica realizada a los autores es subjetiva
- La reflexión es sustituida por un pensamiento superficial
- No se da la descentración necesaria para operar el diálogo esperado

La sección llamada reflexión incluye, según el deseo del profesor, el diálogo entre la apreciación propia y la de "los que saben". Uno de los estudiantes asienta en esta parte:

"Según los planteamientos de Lonergan, la criticidad sería la capacidad de una persona para establecer juicios de verdad. Esta manifestación de criticidad requiere de dos operaciones de pensamiento previas: atender, es decir, tomar datos internos y externos al sujeto relacionados con el asunto que compete y entender esos datos. Para efectuar estas operaciones, se requiere tener desarrolladas ciertas habilidades de razonamiento".

Viene el diálogo con las ideas del autor:

"Lonergan no me convence mucho, sí estoy de acuerdo con que se necesitan habilidades de razonamiento y que hay que entender primero lo que estamos criticando pero eso de operaciones previas para mí que se hecho (sic) un polvo o algo porque como que no me cuadra porque en cualquier momento puedes criticar teniendo el nivel de conciencia adecuado y las habilidades necesarias"

La crítica es fácil. Se confunde desacreditar con criticar. Los argumentos presentados por quien crítica reflejan una opinión que denota una preferencia solamente, nunca argumentos. No se capta que se habla de lo mismo y pareciera que lo urgente sería demostrar que se cumple con el requisito -criticar a Lonergan, en este caso-. El diálogo entre las ideas, no se encuentra.

En esta parte del rescate de las aportaciones de los teóricos, muchos de los estudiantes citan a los mismos autores y pasajes. No se sabe si están extraídos de apuntes que el mismo profesor les diera o resulte extrema la



coincidencia en las fuentes consultadas. Uno de los autores citados resulta ser un profesor de la misma asignatura. Al preguntarle si había ofrecido trabajos suyos como material para los alumnos, refiere que no e infiere que pudieron haber sido copiados de una página electrónica en que tiene estructurado su curso. Al verificar los trabajos con los datos en Internet se encuentra la copia fiel.

Las aportaciones que el profesor hiciera durante el transcurso de las seis clases observadas, mediante clases magisteriales o ejercicios, fueron desdeñadas. Se encuentran referencias aisladas a lo teórico en la mayoría de los trabajos, se localizan sólo en aquellos estudiantes - cinco- que realizan mejor el encargo. Resulta extraño que aún cuando el profesor advierte en el momento de la revisión su posible utilización a la hora de elaborar su tarea, ninguno de los escritos los rescate.

Respecto a los ejercicios y dinámicas cuyo objetivo es precisamente permitir al estudiante encontrar sentido a la temática revisada, no hay muestra de que esto sucediera en uno sólo de los trabajos. En todas las sesiones se llevan a cabo estas dinámicas. La estructura que guardan es muy variada -se detallan en otro apartado de este análisis- y su objetivo es permitir el aprendizaje significativo de los temas tratados. A la luz de estos resultados, la intención por dotar de sustento teórico la reflexión del estudiante, acometida tanto en el trabajo magisterial como en la puesta en juego de ejercicios y dinámicas, resulta fallida. Esta parte del trabajo en revisión, supone del alumno una reflexión basada en las ideas propias y enriquecida por las de expertos en los temas tratados; ni una cosa ni otra suceden.

En el espacio que deberían ocupar los productos de la reflexión, prevalece la salida fácil; es decir, la copia de algún texto que venga a cubrir lo demandado.

Aún cuando no se encuentre coincidencia en los autores que se incluyen; es decir, cuando no copian al mismo, se advierte que no hay elaboración por parte del autor de cada trabajo, la cita es textual. Cuando se deben referir situaciones de índole personal, la redacción de los trabajos regresa a la vaguedad y superficialidad. Se encuentran dos trabajos que de inicio a fin parecen ser copia fiel de otro.

Aún cuando este espacio debería recoger el fruto de una reflexión personal, cuando no hay tal se recurre a la omisión de esa parte, tal y como se advierte en los dos trabajos referidos arriba. Algunos más, con facilidad de escribir, realizan relatos de pasajes de su vida o dan opiniones acerca de los asuntos incluidos, aún cuando resultan los más alejados del objetivo.

Se encuentran trabajos con idéntica redacción, por ejemplo: "...la definición de la libertad según un diccionario reconocido del país dice lo siguiente.."

En los trabajos a que se ha hecho referencia en esta parte y que el investigador inscribe dentro del grupo que no cumple con lo requerido, se encuentra, además, falta de ilación entre sus partes. Se inicia con un concepto de libertad o criticidad en la introducción, otro para la parte de la contextualización, y uno más para la acción. Son trabajos compuestos por bloques, sin relación alguna. No hay una idea conductora.

Así las cosas, ni el espíritu más optimista se atrevería a afirmar que en los trabajos el alumno logra la descentración requerida. Poner a dialogar mis ideas con las de otro, lo amerita. Dado que el intercambio no se lleva a cabo, no es necesario salir del perímetro que limita mi propia concepción de las cosas.

#### *Cuarta parte, la acción*

Puede hacerse una afirmación para dar cuenta del análisis realizado a esta parte del encargo:

- El trabajo no permite a los estudiantes llegar a reafirmar o modificar opciones valorales

Después de haber determinado, el estudiante, su contexto inmediato, respecto a criticidad y libertad; de haberse asignado un lugar dentro del mismo; de poner en diálogo las ideas de expertos sobre ambos temas, con las que ellos poseen; toca trazar planes a corto plazo que los lleven a ser personas más libres y críticas. La indicación del profesor para esta parte, consiste en delinear un plan para corregir o reforzar comportamientos en aspectos de la vida sobre los que se ha reflexionado. Las secciones precedentes deberían nutrir a esta. Aún cuando se cayera en la cuenta de ello, los previos son magros. Igual el estudiante podría acertar y prescindiendo de las partes anteriores, proyectar acciones que abonen al objetivo. No sucede una ni otra.

Para que el estudiante llegara a donde el profesor le demandaba -reafirmar o modificar sus opciones respecto a como ser más crítico y libre- sería necesario tener claridad de los valores que norman su actuar de hoy. Resulta menester la revisión de sus propios valores, condición, por otro lado, necesaria para alcanzar desarrollo moral. El examen valoral no sucede.

Desde la perspectiva del investigador resultaba esta, la parte más prometedora de las que constituyen el trabajo. Desdichadamente, no fue así. La mayor parte de los trabajos revisados -cinco de cada seis, los del grupo que no cumple-, caen en el lugar común. Se bosquejan buenos deseos: "...y lo que pienso

hacer es ser más crítico y más libre conmigo y espero lograrlo", sin establecer las maneras de alcanzarlos. Parecen recetas extraídas de libros sin prestigio académico.

### *El epílogo, la evaluación*

Los hallazgos para esta última parte son tres:

- El evidente reconocimiento al curso, en general, y a la labor docente, en particular
- La discrepancia entre el resultado de los trabajos y las bondades tanto del curso, como del profesor
- La ratificación de la existencia de tres grupos al interior del salón

Respecto a la evaluación los estudiantes muestran comentarios que reconocen la labor del profesor. La mayoría lo hacen y de manera generosa. Manifiestan en sus comentarios que en la clase existe libertad para tratar temas que difícilmente se pueden estudiar en otros espacios y que, consideran, debería estar presente en todos. Los hace reflexionar. "En esta clase nuestras opiniones y dudas cuentan" Lo perciben como un lugar para pensar.

Aquellos que participan frecuentemente en el salón se quejan de la apatía del resto. Entorpecen la clase, se portan como niños; se lamentan. Esta división en el salón de clases que marca la frontera entre aquellos que participan en las discusiones, preguntan y se muestran atentos, y los que permanecen al margen, se analiza enseguida. Habría que agregar a lo ahí aportado, este reconocimiento que corrobora el hallazgo del investigador.

Es necesario decir que se encuentran trabajos que cumplen con los requisitos establecidos por el profesor, pertenecen al grupo de los que sí

discuten, preguntan y se muestran atentos. Son los estudiantes que elaboran los cinco trabajos a que se hace mención al principio del apartado.

Contrastan las apreciaciones que los estudiantes hacen del profesor y de la clase en general, con los resultados que el docente esperaba de los trabajos. Una conclusión salta a la vista: los estudiantes perciben bondades en la materia, la disfrutan, la consideran un espacio necesario, más no llegan, al menos, en cuanto a la elaboración de los trabajos, a donde el profesor proyectó llevarlos. En términos de la construcción de las referidas condiciones para alcanzar el desarrollo moral, en los trabajos no se perciben ni esbozos que permitan avizorar que llegarán a establecerse a lo largo del curso, ojalá suceda lo contrario. A juzgar por los trabajos hasta aquí considerados, la mayoría de los alumnos, no alcanza la cota inicial.

En contraste con el dicho de los estudiantes respecto a las bondades de la clase, se encuentra escasa participación en las actividades propias de la misma. Pueden establecerse tres grupos de alumnos respecto a su conducta regular en el salón; los comprometidos, los chistosos y los apáticos. Una descripción más puntual de ellos sería, respectivamente:

- Los que aportan, profundizan, se muestran atentos y realizan las diferentes actividades
- Quienes participan con frecuencia pero en términos de chistes, bromas y de banalizar la discusión
- Aquellos que permanecen a la expectativa o se dedican a atender otras actividades y sólo participan a petición de los profesores

Los alumnos pueden adscribirse a uno u otro de los grupos dado que muestran una conducta regular. Sólo de manera ocasional dejan la habitual y llevan a cabo una distinta. Esta regularidad permite calcular el número de los estudiantes que constituyen las agrupaciones descritas. Cinco o seis se instalan en los dos primeros apartados y el resto -alrededor de veinte- en el tercero. Es decir, la dinámica de la clase logra envolver en las discusiones, sin considerar la calidad de sus participaciones, sólo a una cuarta parte de los estudiantes. Aún cuando su ubicación podría suponer que la falta de participación se presenta sólo en el grupo 1, habrá que aclarar que representa también cuanto sucede en el 2.

### Los trabajos del grupo 2

Los trabajos que se presentan en este grupo, son analizados desde el mismo eje establecido para los del precedente; es decir, su contribución a la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral: discernimiento, revisión de los valores propios, y, descentramiento.

Se enuncian a continuación, los hallazgos que el referido análisis arroja:

- En la práctica se privilegia la elaboración de trabajos breves. Los trabajos que requieren de mayor elaboración y mejor representarían el alcance de los objetivos propuestos, no son considerados
- Los resultados alcanzados, de manera general, no coinciden con los propósitos que el docente enunciara
- Las acciones del profesor no ayudan, en su momento, a revertir estos resultados
- Los trabajos, en términos generales, poco contribuyen a la promoción de las operaciones necesarias para el desarrollo moral.

En el lapso de observación para este curso -seis sesiones, también-, se pudo contemplar que el énfasis se pone en la elaboración de trabajos breves, en contraste con lo que acontece en el grupo 1. Ya se ha hecho mención que en el programa del profesor figuran dos trabajos más, estos sí de mayor alcance temporal. Uno de ellos -recuperación de la experiencia-, consiste en llevar una bitácora durante veinte sesiones. Para cada una de ellas, los datos a asentar, son: "qué se vio en la clase, cuál fue el objetivo, cómo participaron, qué aprendieron, qué se hizo en esa clase"<sup>21</sup>. El profesor lo solicita al inicio del semestre y lo recoge al término del mismo. No hay *controles* para vigilar que el diario efectivamente se lleve. El profesor refiere que se limita a recordar su cumplimiento en el transcurso de las clases, aunque no hay evidencia de ello en las observaciones realizadas. Tampoco se observa trabajo en los alumnos conducente a la elaboración del reporte. Muchos de los alumnos, tres cuartas partes, no levantaban anotación alguna en sus cuadernos. Para esta presentación, el profesor destina treinta puntos de la nota final.

Igual peso en la calificación se da a un trabajo denominado "análisis y comprensión de un problema social determinado". En la entrevista inicial el profesor refiere la imposibilidad de hacer que los estudiantes realicen el trabajo de manera paulatina: "No es cierto que los hacemos paso a pasito, lo he intentado y no se puede, paso a pasito y no se puede, le batallas"<sup>22</sup>. Sin embargo, en el programa de la materia se puede leer que se realiza de esa manera y se presenta en distintas etapas. Se aclara, además, que la nota asignada al final es la que cuenta. Tampoco se encuentra en las transcripciones de las sesiones observadas referencia alguna a la preparación de esta entrega. Así pues, aún cuando estos

---

<sup>21</sup> Entrevista al profesor, página 6.

<sup>22</sup> Entrevista al profesor, página 6

trabajos son los de mayor importancia en términos de la calificación -entre ambos, suman 60- y aquellos que mejor denotarían el cumplimiento de los objetivos propuestos, no se les presta la atención que ameritan.

De los que aquí se rescatan, dos tienen peso en la calificación y otro más se realiza para profundizar en el tema de la sesión. El primero, se ubica en un rubro denominado "tareas, ejercicios, mapas conceptuales". El apartado representa un 10 % de la nota final. Se recogieron muestras de una tarea -acerca del prejuicio- solicitada y entregada en el periodo de observación. No se entregan ejercicios, ni mapas conceptuales, en las sesiones observadas.

El segundo de los trabajos a revisar en esta parte, se refiere al análisis de una noticia aparecida en algún medio de comunicación masiva y referente a un problema social. El peso de la presentación de este encargo representa otro 10 % de la calificación semestral.

Se revisa, también, uno de los trabajos que se realizan como apoyo al tratamiento de un tema, este tipo de quehaceres se desarrollan en el aula. Los tres ejemplos se presentan en el orden bosquejado.

Con relación al aporte que los trabajos aquí considerados pueden hacer a la construcción de las condiciones para el desarrollo moral, suponemos que para dar buena cuenta del primer encargo el estudiante deberá hacer uso del discernimiento y la descentración; para el siguiente, del discernimiento; y para el último, las operaciones ya mencionadas, además de la revisión de los propios valores. Por supuesto que ninguna de estas condiciones implica exclusividad. La dinámica misma de la sesión puede dar pie al surgimiento de otra.



### Una muestra de las tareas realizadas

Para cumplir con una de las tareas, el profesor encargó un escrito bajo la guía de la pregunta: ¿por qué es importante analizar los prejuicios en esta clase? Se solicitaron a ocho alumnos, tomados al azar, los documentos que entregaran, una vez que el profesor los calificó.

Su revisión arroja los siguientes hallazgos:

- El dominio conceptual logrado es bueno
- Se nota una elaboración personal y no de *corta y pega*
- Se logran poner en juego dos de las condiciones necesarias para el desarrollo moral: discernimiento y descentración
- El resultado no es aprovechado por el profesor

Todos los estudiantes, salvo uno, atienden la pregunta de manera puntual. Lo hacen desde el rescate de situaciones y argumentos cotidianos. Uno de ellos, recurre a la consulta bibliográfica. La siguiente respuesta puede tomarse como muestra de las maneras en que los estudiantes atienden la encomienda. "Considero que al observar y reconocer los prejuicios que tenemos nos permiten acercarnos a una realidad más objetiva y de esa manera el estudio de un problema social se acercará lo más posible a la objetividad". Además de identificar el influjo negativo de los prejuicios cuando de analizar un problema social se trata, otros lo llevan hasta un plano más amplio: "en algunos casos incluso conllevan a una falta de respeto e intolerancia para las personas o para sus pensamientos e ideas".

La diferencia con los trabajos del grupo 1, analizados párrafos arriba, es notable. Los defectos señalados para aquellos -pág. 95- no están en estos. Las del grupo 2, son producciones que denotan en el lenguaje y el estilo utilizado una elaboración personal. Los trabajos muestran que los estudiantes lograron un buen

manejo del concepto. En los escritos se pueden leer conclusiones tan precisas como esta: "...los prejuicios se vuelven parte de nuestro juicio de una manera inconsciente y perdemos la capacidad de análisis y crítica" Hay, además, toda una elaboración previa, una secuencia que llega hasta el juicio formulado. Si se comparan los trabajos entre sí se observa un nivel similar.

Se encuentra relación entre la elaboración de estas tareas y el cumplimiento de una parte del objetivo general y varios de los particulares; es decir, al atender la pregunta formulada, el estudiante está haciendo un *reconocimiento y valoración de algunos condicionamientos de la propia percepción; además de poner en práctica mecanismos cognoscitivos para una adecuada lectura de la realidad*<sup>23</sup>. Coincide, por otro lado, con los propósitos del profesor: *que el alumno se de cuenta de la existencia de los prejuicios, de la manera como percibe la realidad social, y, de cuál es la posición que tiene frente a algo.*

Se puede afirmar, basándose en los textos que los estudiantes elaboran, que también se ponen en juego el discernimiento y la descentración. Para lograr formular las aseveraciones que ahí asientan, necesariamente deben haber realizado un buen ejercicio de reflexión y colocarse ellos como sujetos capaces de elaborar prejuicios y asumir su influencia en la manera como toman nota de la realidad social.

No obstante lo provechoso que puede resultar la estrategia implementada, El profesor parece prestarle poca importancia a la presentación de estos trabajos. Cuando un estudiante le pide revisar en los registros para aclarar una confusión respecto a una entrega, la profesora le responde: "De todas formas no se angustien ni se acalambren, los trabajos que hacemos cotidianamente valen

---

<sup>23</sup> Objetivos de la materia

relativamente poco"<sup>24</sup>. El comentario resta la importancia que los alumnos puedan atribuirle a las tareas y quita valor al recurso didáctico; por otro lado, muy utilizado.

La retroalimentación que la maestra hace a estas entregas sólo incluye palabras como "bien" o "muy bien" y el subrayar frases, uno incluso lleva sólo una *palomita*. Probablemente se este perdiendo la posibilidad de profundizar en el diálogo iniciado.

Cuando el trabajo no cumplió con lo solicitado, la retroalimentación se hace en forma de preguntas que ofrecen otras perspectivas para el análisis, o aseveraciones que corrigen los equívocos; por ejemplo, "los prejuicios nunca son acertados". El diálogo acá pudiera resultar más provechoso para el estudiante, dada su evidente desorientación. No hay un seguimiento de estas entregas; es decir, el ciclo se cierra cuando el alumno recibe su escrito de regreso. El recurso a pedir su reelaboración se antoja pertinente en aras de propiciar otra oportunidad para que se alcance el objetivo buscado.

El recurso es desaprovechado. La riqueza de los trabajos que los estudiantes presentan, contrasta con la poca relevancia que el profesor les concede. El alumno requiere retroalimentación acerca de los logros alcanzados, de no ofrecérselos es probable que ni siquiera se de cuenta de lo que hace. Se desconoce si en clases posteriores se retoman -en las clases observadas, no se hizo-, de no presentarse este rescate se está dejando de lado un insumo rico para elaboraciones más ambiciosas. El discernimiento y la descentración, alcanzados, a juzgar por el tratamiento que el profesor confiere a este trabajo, son

---

<sup>24</sup> Transcripción de la observación. Marzo 6, 2003, p. 2

desdeñados, y probablemente pasen también de largo para los propios estudiantes.

### El rescate de las noticias.

Otro de los encargos consiste en la presentación ante el grupo de una noticia tomada de algún medio de comunicación. En todas las sesiones se da el espacio para que pueda ser realizada, al menos una exposición. Además de ser comentado ante el grupo, debe entregarse un escrito que contenga: título, fecha de publicación, la fuente de donde se toma, síntesis del contenido y un comentario personal de quien hace entrega.

Dado que "Uno de los objetivos que se pretende en esta clase, es que se den cuenta de los problemas sociales"<sup>25</sup>, el ejercicio propuesto resulta importante. La revisión del programa que el profesor entrega a los alumnos evidencia que no se contempla otra vía para intentar este conocimiento.

Después del análisis, se desprenden los hallazgos siguientes:

- Los resultados, si se consideran las expectativas docentes, son muy pobres. Particularmente, en el afán de que se conviertan en fuente para el descubrimiento de problemas sociales
- Tampoco arroja discernimiento
- A pesar de lo anterior, la presentación de la información propicia que algunos estudiantes alcancen la referida descentración. La ocasión no es aprovechada
- Las acciones del profesor, al igual que en el apartado anterior, no ayudan a que el ejercicio sea provechoso.

Los resultados en este ejercicio son contrastantes con los que se alcanzan en el anteriormente descrito. La presentación se hace al vapor. La clase inicia a

---

<sup>25</sup> Entrevista al profesor, p. 1

las 11 hrs., y casi todas las noticias llevan la fecha en que eran expuestas. Es decir, el análisis, de existir, fue hecho en los momentos previos.

La siguiente viñeta ilustra el tipo de noticias que se presentan, el tratamiento que se hace de ellas y las conclusiones alcanzadas. Se hacen cortes para facilitar el análisis.

A: yo voy hablar de las escuelas de manejo que según eso no tienen ni permiso de vialidad, ni el 90% de ellas no tienen un seguro, ni tampoco tienen instructores capacitados...

A: ¿escuelas de manejo?

A: si buey, de esos carros estorbosos, que no te dejan circular porque va ahí la señora. Según esto dice que solicitaron permiso de los mismos para operación

M: Espérame un segundo, José Antonio dónde te vas a ubicar ahora -*está hablando con un compañero*-

A: dice que nunca le responde el permiso. Y a mí si se me hace un problema, porque van en las glorietas y no te dejan pasar, y les pitas y es un despapalle con esto, con las autoescuelas y según eso cuando terminas las dos semanas de capacitación que te dan ellos, según eso, tienes un pase automático para que te den ya tu licencia, cosa que tampoco es cierto

Se introduce la apreciación personal al presentar la nota. Los efectos nocivos del prejuicio identificados en el trabajo que anteriormente se mostrara parecen haberse olvidado. El docente no interviene para hacer notar esta ausencia de perspectiva crítica. Las preguntas que hace parecen más la aplicación de un guión ya establecido:

M: ¿ok, de dónde sacaste el dato?

A: del informador

M: del informador, ¿por qué es un problema este?

A: - *otro alumno, no quien presenta la nota*- porque no saben respetar maestra y le voy a explicar por qué. Si usted ve un carro que dice autoescuela y la chingada y la madre, pues claro que no te la vas a poner a un lado, ni le vas a estar pitando, ni le vas, se supone que se esta enseñando, o sea tu tienes que pensar, este no sabe manejar, no le voy a pitar, no me voy a ir atrás de él

M: tolerancia

A: exactamente, no sabemos respetar eso, vemos un carro mal, y queremos que a fuerzas hagas lo que tu quieres, pos no verdad, digo hay criterio verdad

-*burlas de los demás*-

A pesar de la broma, la reflexión y la consideración por el otro - descentración-, aunque incipientes, se manifiestan, el profesor parece no percatarse.

M: nomás que no era lo que planteaba Luis, lo que planteaba Luis por qué es un problema

A: como no, si es un problema porque estaban ahí en las glorietas y que le estorbaban

A: el problema igual puede ser que no tienen ese seguro, el seguro por ejemplo, igual puede estar aprendiendo, igual que pasa si choca, igual se me mete y no se le puede atacar, porque está aprendiendo a manejar y ya salí volando, no tengo ese seguro igual, y también es la inseguridad que tienes este que tu das a los demás, sin embargo, no creo que sea tan malo, porque estas diciendo, el auto te esta diciendo es autoescuela o sea cuidado, aguas, aparte alguien tiene que enseñar a manejar

A: exactamente

M: que es lo que esta planteando el articulo que leyó Luis, a lo mejor no lo escucharon bien, ese es un poco mi preocupación, a ver que es lo que esta planteando Luis

A: que no tienen permiso las autoescuelas, que no tienen seguro

M: que no tienen permiso, que no tienen seguro y mi pregunta es ¿eso en que medida es un problema?

A: en que no te enseñan a manejar adecuadamente

A: maestro, que estas aprendiendo a manejar y no tienen los instructores capacitados, seguramente van a chocar, y si chocan no tienen seguro, o contra quien van a chocar, contra uno de nosotros, como que no están asegurados, ese el problema

M: estuvo muy claro lo que dijo Lilia

A: esta café lo del seguro, pues, que nos choquen a los que estamos manejando dizque bien

M: en esa medida es un problema que puede afectar a terceros, no estoy tan segura que sea un gran problema social, porque la población que tenemos carro es así como pequeñita, verdad

A: varias opiniones que no se entienden, dado que se emiten al mismo tiempo

A: 3.33 coches por cada sujeto en Guadalajara

A: eso no puede ser cierto, ni al caso

A: un carro por cada persona

A: por cada 3 personas, una tiene un carro

A: no al revés, por cada 3.33 personas hay un coche

A: yo no creo

M: se me hace que hay muchísimo carro, espérame esta mal esa relación porque somos cinco millones y hay un millón de automóviles

A: hay un tercio de carros por las que hay de personas. hay tres millones de personas, hay un millón de carros, hay seis millones de personas, hay dos millones de carros

M: pero hay cinco millones de habitantes en la zona metropolitana de Guadalajara, y hay un millón de carros, en la zona metropolitana de Guadalajara, verdad no sé. Pero lo que sí les quiero decir es que, es mas bien un problema que afecta a una parte muy pequeñita de la población, no nos afecta muchísimo verdad, a ti te molesta muchísimo

A: sí, uno se les encuentra diario

M: si te los encuentras diario y a las escuelas patitos, ¿cómo sabes cuál es escuela patito y cuales no?

A: aquí dice que el 90% son, aquí dice que el 90% son escuelas patito  
M: pero cómo te enteras que ese carro, ay me voy a hacer a un lado porque no tiene permiso, ni licencia ni...  
A: 90% maestro  
M: pues si, el artículo dice que el 90%  
A: los que llevan las mujeres es más peligroso  
M: ese es un prejuicio  
A: pero si es cierto maestra. Cuando tomé clases de manejo, éramos como 30 hombres y nomás 2 mujeres, las únicas que no pasaron fueron las 2 mujeres  
M: muy bien gracias Luis. A ver Nelson no lo traes, ¿verdad? Se te olvidó, ni modo. Ve asumiendo, con resignación. Y Ricardo Reynoso ¿Tampoco?  
A: La siguiente clase. Preguntamos y no nos dijeron  
M: quien tenía que haberles dicho  
A: él  
A: Ah, cabrón -del señalado-  
A: él no se acordó, maestra

Los intentos del profesor para encauzar la discusión hacía la identificación del problema social topa una y otra vez con la tendencia de los estudiantes para dirigirlo hacía el lugar común. La discusión basada en lo que cada cual opina tiende a tornarse monótona, sobre todo si se considera que sólo participan en ella, dos o tres alumnos.

Las noticias son tomadas sin consideración acerca de su verdadero peso como problema social. Cualquiera puede servir, en otras clases se han llevado temas como el de la colonización del espacio, los problemas sociales en África, la invasión de E. U. a Irak, el estrés y sus repercusiones en el individuo. Otros presentan una problemática relevante para los fines de la clase, como las muertes causadas por el transporte público en Guadalajara, la falta de recursos en el sector salud público, la lucha de los campesinos por mejorar la situación en que viven, desafortunadamente el tratamiento que reciben es similar al del ejemplo antes presentado, o como en el que se presenta a continuación:

A: bueno, campesinos iniciaran la redacción del acuerdo para el campo, todo el tema que han visto del tratado de libre comercio, que se van a levantar, van a hacer una revolución, todo eso, ¿de acuerdo?

M: alguien se ubica en el problema

A: ¿cuál problema?

A: sí el de Atenco y TLC y...

A: lo que me interesó de este artículo, es que dicen lo que quieren hacer, por eso ahora participar en la redacción del acuerdo, es que se les incluya en el IMSS. Entonces eso se me hace muy importante, porque el segundo de los problemas sociales es la pobreza y los problemas de salud, educación y demás. Una manera de solucionarlo sería con la población rural que estuviera, que son mayoría campesinos, estuvieran incluidos en el IMSS, ahí en el IMSS tendrían más servicios y todo eso. Entonces yo creo que es nada más de informar a los campesinos, sino a todos los que realizan comercio informal o de alguna otra manera, porque también la salud es muy importante, es una consecuencia de la pobreza. Breve pero concisa -se refiere a la manera en que comunicó la noticia-

M: de dónde sacaste el artículo Lili

A: de milenio,

M: de qué fecha

A: de hoy

M: de hoy, lo acabas de sacar. Muy bien, cuál es tu síntesis, tu conclusión personal pues

A: ya la di

A: ya la dio

A: Maestra, ponga atención por favor<sup>26</sup>

No hay enmienda del profesor para guiar la búsqueda o mejorar la presentación de las noticias, con el fin de que contribuyan al objetivo a que aspiran. Desde la elección del tema existen errores, dado que se les solicita que refieran un problema social actual que permita a todo el grupo ampliar su perspectiva de los mismos; es decir, la consideración de la diversidad de problemas. Aún cuando la noticia seleccionada reflejara un aspecto de la problemática social, no hay un trabajo que permita profundizar en ella. El profesor atribuye importancia a la presentación de la nota como factor que los lleve a los alumnos a percatarse de la magnitud y variedad de los problemas sociales. Por un lado los presentados se muestran alejados del propósito; por

---

<sup>26</sup> Transcripción de la observación, febrero 27 de 2003, p. 3



otro, la manera en que se tratan tiende a tornar ajenos aquellos que sí podrían contribuir. Puesto que esta caracterización se pretende sea la base para su posterior profundización, se puede inferir la calidad de los posteriores trabajos.

El constante incumplimiento de los estudiantes, como la situación que muestra el final de la penúltima viñeta, es constante. Siempre hay una nueva oportunidad para cumplir con el encargo ya que todos los días, al inicio de la clase, se deja un espacio para la presentación de las noticias y el maestro se muestra flexible al respecto.

Pareciera que tanto profesor, como alumnos, se limitan a cumplir con lo ya establecido. Dado el espacio que todos los días se deja para la revisión de la nota, su importancia en el esquema del docente y los resultados que arroja, el recurso se muestra poco provechoso. Podría ser utilizado como vía para incentivar el discernimiento, la descentración y la revisión de los propios valores, más queda en la mera posibilidad.

#### Los trabajos realizados en el aula.

De los trabajos que se llevan a cabo en el mismo salón y que arrojan un producto inmediato, se solicita a los alumnos muestras de ellos. Se rescatan cuatro que aún cuando pocos, resultan representativos ya que la mayoría tienen una construcción similar. Su examen, arroja los hallazgos que a continuación se citan:

- Se invierte mucho tiempo en la ejecución y muy poco en el análisis del resultado. Dado que lo sustancial resulta esto último, la utilización del recurso resulta en vano
- No se abona a la construcción de las operaciones para el desarrollo moral, particularmente a la revisión valoral.

El ejercicio trata de hacer reflexionar a los alumnos sobre sus valores, a partir del cálculo primero y la representación gráfica después, de aquellas actividades a que dedican su tiempo. Una vez puestas en el papel se trata de escribir una conclusión. Posteriormente se revisan dichas conclusiones de manera grupal.

Se nota falta de correspondencia entre el tiempo dedicado a la explicación y elaboración de las gráficas resultantes -45 minutos- y el que se deja para el análisis de las conclusiones alcanzadas. La reflexión a que se llega pudo haberse enriquecido de haberse contemplado un mayor lapso para ello. En uno de los trabajos, se concluye: "Esta gráfica dice que soy una persona que si le echo ganas y no estoy en la flojera y en la diversión puedo dar más y que mis valores principales son el estudio". Se confunde aquello que se valora con las actividades a que se atiende de manera cotidiana. Dado que se contabiliza el tiempo de permanencia en la escuela y el dedicado a labores relacionadas con ella, este rubro es el que ocupa un mayor porcentaje en las gráficas. Un resultado esperado ya que se trata de estudiantes. Un análisis más fino permitiría revisar particularmente como se ponen en juego los valores en su actividad académica, por ejemplo.

En la viñeta que a continuación se presenta, resalta un aspecto que se deja de lado a la hora de implementar el ejercicio: los determinantes ajenos a lo valoral que hacen que la conducta se incline a ciertas actividades. Puede apreciarse, además, la manera como se trabaja la puesta en claro del sentido que guía al ejercicio, así como de las luces que arroja para la reflexión en torno a la congruencia entre aquello que valoras y el interés que le prestas:

M: ¿Adónde nos lleva este ejercicio que acabamos de hacer?

A: a reflexionar sobre lo que hacemos

M: a que le dedicamos nuestro tiempo. Hay gente que dice que valoramos lo que hacemos, si yo valoro mucho ir al cine y no voy al cine es una mentira, no valoro ir al cine

A: exactamente yo prefiero comer que ir al cine, no es que yo a veces he estado en situaciones criticas y digo no voy al cine mejor come

M: pero dejas de hacer otras cosas

A: pero me gusta ir mucho al cine

M: las cambias por ir al cine

A: si yo tuviera la solvencia económica como para estar yendo al cine cada semana

M: no depende de la solvencia económica o ¿ustedes creen que si?

A: claro *-de varios-*

A: maestro si va uno solo a gusto, pero si vas con la novia, son muy tragonas

M: por qué le dedico yo ese tiempo a lo que le dedico muchachos a ver vean sus gráficas, la mayoría de ustedes se le dedica a dormir

A: no es cierto maestro

M: o sea no sé sus gráficas, enséñenme sus gráficas pero la mayoría esta o morada o negra, véanselas a que se dedican...

A: no maestro, nomás que muestren las gráficas *-risas-*

M: véanlas, las gráficas, vean a que nos dedicamos, vean las de los compañeros, - *Se hacen bromas a partir de las gráficas de otros-....*La realidad tu le dedicas a lo que tu estas valorando. Tu le estas metiendo energía a tu estudio, porque tu piensas que eso te va a traer algún beneficio, tu lo estas valorando, tu le dedicas tiempo a arreglarte personalmente a lo mejor, dedicas 1 diaria o 1  $\frac{1}{2}$  diaria porque para ti la imagen es muy importante y la estas valorando ¿de acuerdo?. Algo de lo que ustedes graficaron en este instrumento, habla de lo que ustedes están valorando y si no lo están valorando, aguas iqué decisiones están tomando sobre su vida?. Si las esta llevando la corriente, la cotidianidad: ir a la escuela, dormir, ver la tele, jugar nintendo, si entonces no están tomando decisiones sobre sus vidas. ¿Si? qué tiene el trabajo *-al escuchar un comentario-*

A: Que ya no trabajes

M: si pero tu trabajas por que lo necesitas, si lo necesitas porque quieres lograr ciertas cosas, entonces donde esta el valor. Si yo no quiero esmerarme, entonces no trabajo tanto, aunque tenga que usar camión, pero quiero comprar un carrito, si, muy bien. ¿Qué dice de ustedes esta gráfica muchachos?

A: yo creo que si vale la pena este...

M: no quiero que me lo digan, quiero que la vean y la reflexionen, quiero que la vean.

*-Siguen las bromas sobre los porcentajes que algunos estudiantes asignaron a determinadas actividades-*

Al igual que en el caso de las notas periodísticas, pareciera que se impone la urgencia por concluir, por cumplir con el guión. Quizás la exigencia en un trabajo más detenido en las conclusiones a que lleguen los estudiantes después de la revisión de su gráfica, podría dar pie a la reflexión, descentración y revisión de los valores, por el contrario la oportunidad se deja suelta. No hay una posterior

revisión de estos resultados y probablemente el estudiante lo tome como un ejercicio más.

M: muy bien tienen 5 minutos para escribir, para escribir abajo de sus gráficas que dice de ustedes esta gráfica, sus valores que ustedes perciben y como se sienten, son 3 cosas, 5 minutos,

A: mejor lo pensamos

M: no escríbanlo, sino se va. Dicen los calidaderos que si no está escrito no existe

A: ¿los que?

M: los expertos en calidad, calidaderos, los expertos en calidad dicen que si no esta escrito no existe.

*-Escribe las preguntas en el pizarrón-*

A: La gráfica se la vamos a entregar

M: Es para ustedes, si quieren que la lean me la dan

*-Los alumnos comentan, en son de broma, sus gráficas. Algunos entregan las suyas. Conforme terminan, salen del salón. Un alumno pregunta a varios las horas que duermen, hace comentarios al respecto, en el mismo sentido de la broma-*

Recapitulemos. Como se trató de dejar claro en el inicio de esta sección, los trabajos ocupan un lugar importante dentro de las estrategias docentes para alcanzar sus objetivos. Debe considerarse, además, el considerable tiempo que se invierte en su preparación y elaboración. El análisis realizado nos lleva a aseverar que en términos generales, los trabajos que los profesores encargan a sus alumnos presentan las siguientes deficiencias:

- Los resultados en la utilización del recurso, son dispares
- No cumplen con las especificaciones que el profesor indica
- Se elaboran con el mero afán de cumplir el requisito
- Cuando el trabajo presenta buenos resultados, el docente desaprovecha la oportunidad para profundizar
- Los resultados en la elaboración de los trabajos, demuestran la existencia de grupos con diversos grados de desempeño. La participación dispar no es exclusiva de este rubro, se manifiesta en todas las actividades.
- Muestran poca relación con los objetivos que el profesor pretende alcanzar con su elaboración

- No aportan para el desarrollo de las condiciones necesarias para el desarrollo moral

La distancia entre el trabajo que sí presenta resultados halagüeños y los otros, hace pensar en la conveniencia de revisar la pertinencia, principalmente, de los últimos y de procurar claridad respecto al por qué de las bondades del primero.

Dentro de la planeación que el profesor hace, se toman decisiones que pasan por la utilización de determinados recursos y la manera en que habrán de ser implementados. Extraña la facilidad con que se abandonan las razones que orillaron a esas decisiones, a juzgar por la escasa exigencia del profesor en torno al cumplimiento de los requisitos establecidos o la rapidez con que tramita su finalización. Parece, como se ha dicho, que no se tiene claridad acerca de la pertinencia del recurso y que al final lo que se desea es sólo concluirlos.

Que decir de la magra contribución que hacen al alcance de los objetivos tanto institucionales, como los del docente. Ninguno aporta, salvo el primero de los incluidos, aún cuando sus resultados se desdeñan.

Esta es la conclusión global a que llega el investigador respecto a la sección que finaliza:

Los trabajos, son un recurso privilegiado por los docentes y, en general, poco aportan a la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral.

Como sugerencia se recomienda la utilización de técnicas que han probado su eficacia en la promoción del desarrollo moral.

Pasemos ahora a revisar otro de los aspectos importantes para dar cuenta de la pregunta que orienta esta investigación.

b) El contenido, un medio que se convierte en fin

Como se mencionara en la introducción a este apartado, en el anexo 3 se presentan dos tablas. En ellas se puede observar que la estructura que guardan las sesiones observadas descansa en tres acciones educativas: la transmisión de contenidos, y la utilización de dinámicas y ejercicios. Los tres aspectos tienen un peso similar en la distribución del tiempo de las clases. Estas acciones, representativas del hacer docente, son analizadas en las dos secciones siguientes. Iniciamos con el manejo de los contenidos.

Las acciones de los profesores tendientes a transmitir contenidos ocupan un lugar importante en su estrategia didáctica. Los dos llevan a cabo un primer acercamiento hacia los temas que conforman la clase desde la propia experiencia cotidiana de los estudiantes. Posteriormente revisan referentes de corte teórico, y por último, buscan suscitar en el alumno, el surgimiento de una postura personal al respecto. El manejo de los contenidos, se inscribe en la segunda de las etapas señaladas. En las entrevistas que el investigador les realizara, los docentes identifican estos tres momentos como: problematización, aporte teórico y toma de postura personal.

Desde esas consideraciones resulta pertinente la revisión de la manera como se trabaja el contenido en los grupos objeto de este estudio. Particularmente, se trata de indagar el aporte que estas acciones hacen al objetivo general de las asignaturas: el desarrollo moral de los estudiantes.

Esta sección se divide en dos partes: en la primera, se revisan las consideraciones que acerca del manejo de contenidos guardan las diferentes propuestas de desarrollo moral, principalmente la del ITESO. Se hace referencia, además, del rol que los profesores juegan desde estas consideraciones; al mismo

tiempo, se realiza un repaso por el lugar que ocupa el contenido en el dicho de los profesores. En la segunda parte, se da cuenta de la manera como se transmiten los contenidos en el aula. Particularmente se analiza, como en el resto de las secciones, su contribución en la construcción de las condiciones que permiten desarrollar la competencia para valorar.

### El contenido en los modelos de educación moral y desde la perspectiva de los docentes.

Las diferentes propuestas para la educación moral guardan diversa consideración al contenido. La labor docente en este aspecto, se concibe en forma disímil. Algunas de estos modelos presentan mayor afinidad con el modelo que propone la Universidad donde se realiza esta investigación. Ambos docentes mantienen una postura que también coincide con estos modelos. Las características que distinguen esta perspectiva, pueden resumirse de la siguiente manera:

- El estudiante es un sujeto que construye el conocimiento
- Lo importante no es la transmisión de contenidos, estos sirven de base a la reflexión y la construcción de una postura argumentada
- La labor del profesor es de facilitador del proceso que lleve al alumno a desarrollarse moralmente

Las consideraciones que llevan al investigador a tales conclusiones, se presentan en lo que sigue.

En el marco teórico de este trabajo se hizo una revisión de diferentes modelos en educación moral. De estas páginas, podemos concluir las maneras como estos conciben el manejo de contenidos y la labor que a los profesores les corresponde de acuerdo a cada una de las perspectivas.

Para el modelo que entiende la educación moral como socialización, los contenidos serían las normas y valores que las generaciones jóvenes van a recibir de las adultas. En el modelo de socialización, ésta transmisión es lo central, puesto que el rol asignado al estudiante en este proceso consiste sólo en hacer propios los preceptos, y encontrar la razón de ser de las normas. Esta comprensión le lleva a afirmar la necesaria existencia de las regulaciones sociales, con lo cual deja de considerarlas como imposiciones. El papel a jugar por el docente, entonces, se reduce a la explicación de las normas y su justificación.

El modelo reconocido como de clarificación de valores, supone que el estudiante deberá llevar a cabo un proceso personal de esclarecimiento valoral. Esta propuesta se centra no en el contenido, sino en el proceso de elección de los valores propios. El papel del docente consiste en incentivar procesos de discernimiento que permitan claridad respecto a cuáles son los valores verdaderamente personales.

Para el modelo que busca la formación del carácter moral, el propósito estriba en encontrar las maneras como puede concretarse el valor; es decir, las formas de actuación que permitan patentizarlo. Al igual que en el primero de los modelos aquí referidos, la búsqueda de valores no es necesaria para el alumno. Los educadores ya los han establecido.

El profesor, acá, deberá realizar una exposición de lo que se considera una conducta moral, y ofrecer a los estudiantes modelos a seguir, basados en personajes ilustres. El contenido se compone de estos presupuestos y los datos que arrojen los modelos considerados como convenientes para mostrar la forma en que los valores se pueden concretar en conductas.



El modelo que se centra en la constitución de la personalidad moral, supone una labor constructiva del estudiante. Utilizando como herramientas el juicio moral, la comprensión y la autorregulación, se apuesta a que se convierta en sujeto de sus propios actos y a ser capaz de planificar su conducta acorde a puntos de vista propios.

Se han explicitado, ver marco teórico, los tres momentos por los que pasa el proceso de construcción de la personalidad moral. En todos ellos, los profesores juegan un papel decisivo. Primero, para que el estudiante caiga en la cuenta de los procesos de socialización por los que ha transitado; después, para exponerle los criterios culturales y de valor deseables en el contexto actual - democracia, justicia, por ejemplo-; y por último, para auxiliarle en la adquisición y práctica de las herramientas -juicio, comprensión y autorregulación- necesarias para arribar al objetivo que este modelo propone.

El tránsito de manera adecuada por estas fases, requiere del alumno la utilización de su juicio crítico. Hacer lo conducente para su uso conveniente, es también labor del profesor.

El modelo que propone el desarrollo del razonamiento moral como condición para una buena acción moral se centra en provocar un conflicto cognoscitivo, a partir de una situación que presente un dilema moral. El desequilibrio estimulado permitirá la consideración del punto de vista ajeno como forma de solucionar la inestabilidad.

La puesta en acción de los dilemas morales requiere de que ciertas condiciones antecedentes estén a punto, además de que otras se cumplan en el momento de su ejecución -ambas se detallan en las páginas citadas-. Es

responsabilidad del profesor hacer que unas y otras garanticen el éxito de la estrategia.

Por último, la propuesta para la educación moral que hace el ITESO. Se ha dicho que el Centro de Formación Humana es la instancia encargada de velar por el desarrollo moral de los estudiantes. Dentro de las funciones del Centro se establece la de ofrecer a los alumnos "un programa educativo...cuyo contenido sea la reflexión sobre los constitutivos dinámicos del ser humano y de la sociedad". El estudiante es considerado como un sujeto activo que ejerce su acción sobre los objetos de conocimiento. El enfoque pedagógico recomendado a los docentes es el aprendizaje significativo.

La labor del profesor es de mediador entre el contenido y la acción cognoscitiva del estudiante. El docente deberá abstenerse de enseñar valores, por el contrario tendrá que propiciar su confrontación mediante el diálogo, la deliberación y el discernimiento.

Hasta aquí el repaso por los diferentes modelos en educación moral. Con el mismo propósito -determinar la importancia atribuida al contenido y a la labor docente asociada a ella-, revisemos lo que los sujetos de este estudio, expresan. La información que da sustento a esta parte, proviene de los programas que los profesores elaboran para entregar a sus alumnos al inicio de los cursos, y de las entrevistas que el investigador les hiciera.

Al cuestionar al profesor del grupo 1, con relación a la importancia que le atribuye al contenido, expresa haber reducido sus pretensiones respecto a la cantidad de material a manejar:

El primer semestre me preocupe muchísimo primero, por el marco teórico que yo tendría que validar ante los muchachos, demostrar que sabes, no, como llevar tu capitalito

allí, no, y que los chavos aunque se aburrieran o aunque pos aquí se trata de leer y de saber no este es trabajo académico, y órale<sup>27</sup>

El mismo profesor refiere que la exposición del contenido sirve a los fines docentes en el afán de: "desestructurar para estructurar, construir conocimiento"

Este señalamiento coincide con el énfasis, ya señalado, puesto en la elaboración de trabajos para la asignación de la calificación y el desdén por los exámenes. La preocupación por el contenido que el profesor pueda transmitir pasa a un segundo plano, para dar el primer lugar a la tarea de tornarlo significativo. Así lo entiende el docente:

Lo significativo para mi viene siendo; primero que el muchacho ya tiene una carga conceptual de conocimiento sea cual sea él ya trae un producto cultural un recorrido escolar etc., familiar todo y ya lo trae acá, entonces lo que yo busco es que en algún momento los muchachos el trabajo de clase, la temática de la clase podamos concretizarlo a su propia realidad... que ellos lo puedan vincular a lo concreto.

La apuesta es por el aprendizaje significativo, dejando de lado la preocupación por la cantidad de los materiales a incluir. El contenido sirve de base para la adecuada elaboración de los trabajos. Aporta elementos que permiten al alumno una reflexión con argumentos. Al hablar acerca de la secuencia seguida para la elaboración de los reportes, el profesor señala:

entra la parte teórica a veces es un texto previo que se leyó, a veces es una propuesta de forma así como pos una clase, tal cual magisterial, y después de esa parte vamos como cerrando ya sea en equipos ya sea personalmente ¿qué se puede hacer, coincide la realidad con lo que se dice de la teoría, en qué sentido coincide, qué modificaciones habría que hacer para que coincida? y bajarlo de tal manera que podemos ir diciendo se puede hacer esto, no se puede hacer esto.... qué dicen los que saben y yo traigo estos que saben o que dicen que saben, quien mas trae otros? entonces salen otros.

---

<sup>27</sup> Entrevista al profesor, pág. 1

El profesor del grupo 2, coincide en su apreciación acerca del lugar concedido al contenido dentro de la estrategia educativa. La teoría sirve de soporte para la adecuada reflexión del estudiante:

al principio es vamos perfilando: hay prejuicios, hay estereotipos, tu te manejas con escudos, entonces ves los problemas, pero no los ves....durante todo el semestre yo pretendo darles andamios, elementos teóricos, conceptos

Los docentes coinciden en que la reflexión, el diálogo debe nutrirse de elementos teóricos y que, por otro lado, estos cumplen su papel si el alumno logra conectarlos con su experiencia personal:

yo soy de la idea que si no hay conceptos, no hay técnicas pues te la vas a pasar hablando de puras subjetividades y prejuicios verdad, además en esas cosas hay muchos, entonces esa es la idea que ellos mismos, que yo les de unas herramientas algunos andamios les llamo yo para que ellos puedan hacer eso.

que lo cotidiano nos vaya haciendo caer en la cuenta del conocimiento, construir significados que nos ayuden a vivir.

En las entrevistas referidas, los profesores manifiestan interés por suscitar la reflexión y la toma de postura respecto a la realidad personal o social, según la materia. El contenido sirve para que ambas operaciones se lleven a cabo de manera profunda, argumentada.

Como puede notarse, el lugar concedido al contenido dentro de los diferentes modelos para la educación moral resulta disímil. Lo es, por consiguiente, la labor docente. Para las propuestas que consideran el desarrollo moral como socialización y como formación del carácter, el contenido es lo nodal. La encomienda que el profesor deberá cumplir consiste en la mera transmisión de las normas y valores tenidos como deseables.

En cambio para el resto de los modelos el foco de interés está alejado de la transferencia de determinados contenidos. El énfasis se pone, de manera general,

en el proceso para la adquisición de valores. En todos ellos, el estudiante es considerado como el constructor de esas preferencias y al profesor le corresponde la labor de facilitador del proceso.

La perspectiva de los docentes considerados para este estudio, se encuentra en concordancia con los modelos mencionados en el párrafo anterior. El contenido es secundario, aunque no desdeñable. Lo importante es que este desate la reflexión. Para lograrlo tiene que ser significativo.

Una vez puestas en la mesa estos argumentos, vayamos a revisar como se da, en el aula, el manejo de los contenidos.

### El manejo de contenidos

Recordemos que cualquier actividad en el aula, en materias como las que nos ocupan, debe, en el mejor de los casos, contribuir a la construcción de las mencionadas condiciones necesarias para el desarrollo moral: el discernimiento; la revisión crítica de los propios valores; y, la descentración de uno mismo. La transmisión del contenido, no puede ser la excepción. El papel de estas asignaturas, dentro del esquema institucional, habrá que decirlo nuevamente, es el desarrollo moral. Desde estas consideraciones, el hallazgo principal que esta sección arroja se puede enunciar así:

- Al igual que en los trabajos, la transmisión de los contenidos contribuyen poco a la construcción de las referidas condiciones

Este se construye a partir de otros dos:

- Los estudiantes presentan diversos niveles de comprensión y rescate del contenido
- El contenido se ofrece como tal y no como vía para la reflexión, la revisión de los propios valores, o el descentramiento.

De la misma forma como se procediera en la sección dedicada a los trabajos, a continuación se exponen argumentos que permitan sostener los hallazgos enunciados. Se presentan en dos partes cuyo título hace alusión a los presentados como base del principal.

Para terminar con esta parte introductoria, habrá que acotar en que la forma de tratar el contenido que ambos profesores muestran es diversa. Mientras el del grupo 1, recurre a una práctica cercana a la magisterial; el del grupo 2, lo hace mediante el trabajo en equipos.

### *El manejo conceptual depende de la manera de trabajar el contenido*

Los hallazgos a que hace referencia el encabezado, son los siguientes:

- Existen diversos niveles de comprensión del contenido
- La diferencia estriba en la manera como se trabaja este
- El salto que se pretende entre el contenido y su utilización en operaciones cognoscitivas y de desarrollo moral, depende del manejo conceptual logrado

Independientemente del uso que se pretenda dar al contenido, una condición indispensable para ser utilizado es su comprensión. Un primer problema que se descubre al revisar las transcripciones del grupo 1, a la par de lo ya expuesto para los trabajos, es la falta de un manejo apropiado de los conceptos. La viñeta que sigue es representativa de las manifestaciones que los estudiantes expresan tras haber fracasado en la comprensión:

A: La frase que dice al principio no la entendí quisiera que...

M: La pregunta por quien pregunta, encuentra en Platón una respuesta que es un pliegue o un dobléz, ahí esta clarito,

A: -risas-, sí, clarito

M: Respecto a lo que estamos diciendo un pliegue o un dobléz es la dualidad, dualismo, entonces la pregunta por mi pregunta encuentra en Platón, rápidamente, qué es el hombre.

Encuentra una dualidad, por ejemplo un pliegue, un doblado bueno o malo, idea perfecta, que al meterse en el cuerpo pierde su perfección o su grado de perfección. ¿Seguimos? <sup>28</sup>

Los alumnos habían revisado de manera individual un texto, con la consigna de explicarlo al resto de sus compañeros. Cada uno atiende al que le fue asignado. Si en el mejor de los casos, el estudiante realizó un buen trabajo de comprensión, asegura la parte que le correspondió. El resto -el material alcanza para todos, sin repetir-, debe conformarse con el logro de sus compañeros. En la viñeta se aprecia, además, como los propios alumnos perciben lo insuficiente de la explicación demandada al profesor. Se evidencia, también, la prisa del docente para dar cuenta de la tarea, sin verificar si efectivamente su respuesta aclaró algo.

El trabajo con el material que aquí se refiere, transcurre en dos sesiones, una hora por cada ocasión. No obstante el tiempo utilizado, los resultados son los mismos en cuanto a su comprensión.

M: ¿Qué dicen los demás al planteamiento de Aristóteles?

A: ¿De Aristóteles o del compañero?

M: ¿Cómo lo ves tú, entiendes el planteamiento que está haciendo, cómo lo entiendes tú?

A: ¡Fácil, ahí está!<sup>29</sup>

La expresión utilizada antes por el maestro es retomada por el estudiante, en un remedo que pretende evidenciar la misma actitud del primero, no importa que no se entienda. La situación se repite:

M: ¿Los demás qué dicen?

A: Sin palabras -*otros ríen*-

M: ¿Que entiendes de esto? -*a quien leyó*-

A: No entendí nada -*risas*-

M: ¿Queda claro esto? -*silencio total*-

---

<sup>28</sup> Grupo 1, transcripción del 10 de febrero, 2003, p. 14

<sup>29</sup> Grupo 1, transcripción del 10 de febrero, 2003, p. 15

A: Sí *-un tanto en voz baja-*

M: Sí?, A ver en tus palabras *-otros ríen al ver en apuros al interpelado-*

A: ¿En mis palabras? Aguante, está diciendo que San Agustín y Santo Tomás, San Agustín decía que Platón. Sí le entendí

M: ¿qué le entendiste?

A: No, pues esta diciendo que *-risas propias y de otros-*

Aún cuando las transcripciones están salpicadas de situaciones como las antecedentes *-de seis sesiones observadas, en cinco se deja lugar a la magisterial-*, para este caso en particular, habrá que resaltar lo complejo del material. El profesor deberá vigilar la pertinencia de aquellos que elija. Quizá la expresión que a continuación se rescata, sea más que representativa de la apreciación estudiantil al respecto:

A: es que está como que bien raro *(se refiere al texto revisado)*

Para el grupo 1. El punto de vista privilegiado es el filosófico. Las directrices de la Universidad escenario del estudio, no establecen un campo del conocimiento a atender. Sólo se indica, recordémoslo, que el contenido gire en torno a la reflexión sobre los constitutivos dinámicos del ser humano y la sociedad. Haciendo a un lado la complejidad del material, puede pensarse en que este efectivamente cumple con la prescripción institucional. Los profesores, se mencionó, consideran que el bagaje teórico transmitido servirá de base para una más profunda y argumentada reflexión. Es probable que tal expectativa no se cumpla si el material no se entiende.

El diálogo que se pretende lograr entre el autor y el estudiante que permita a este último llegar a descentrarse y confrontar sus valores, definitivamente no sucede. No se puede dialogar si uno de los pares no entiende al otro.



Habrá que señalar que el profesor del grupo 1, insiste en la invitación para que los alumnos lleven el contenido al plano de lo significativo. Los alienta a que lo utilicen para dar cuenta de su propia realidad humana. Parece que la exhortación se quedará en el aire:

M: Lo que no quiero que perdamos de vista para nuestra clase es que aunque nosotros tenemos que dar una respuesta al final personal, si es importante que no perdamos de vista; primero, la importancia de esa pregunta sobre el hombre que al final de cuentas viene a significar, viene a significar la pregunta por uno mismo

En el caso del grupo 2, las maneras de transmisión del contenido son diferentes a los utilizados en el grupo 1. Sus resultados son, también, disímiles. En tres de las seis sesiones, se trabaja contenido, siempre en equipos. En dos de ellas, se hace suponiendo una lectura que los estudiantes debían realizar en casa. La tarea no se cumple; no obstante, el ejercicio para recuperar la supuesta lectura se mantiene, lo cual propicia el refugio en la ocurrencia momentánea, el seminario anunciado se vuelve una mera charla. Para esta sección, se rescata otra ocasión que incluye la lectura en el aula. Ya en la parte donde se hace menc n de los trabajos, se señaló uno -sobre el prejuicio- en el que se notaba buen manejo conceptual, a la par de una adecuada elaboración personal que pasaba por el discernimiento y la descentración hasta llegar a la emisión de un juicio sólido. El trabajo de transmisión de contenido de donde se deriva la tarea a que hacemos menc n, es la que ahora analizamos. El propósito de haberla seleccionado estriba en establecer comparaciones con la presentada arriba como muestra del grupo 1.

La lectura con la cual se trabaja, ya se señaló, se hace ahí. Es un texto que consta de dos páginas. Se encarga un producto que consiste en dejar asentado en un pliego de papel las ideas que el equipo -de cinco personas- estima como las más

importantes. De las notas que el investigador tomara para esa sesión<sup>30</sup>, y después fueran incorporadas a las transcripciones, se rescatan las que siguen:

*Los equipos trabajan. La maestra va de uno en otro. Les llama a trabajar, cuando percibe que esto no sucede. Con algunos alumnos se detiene a explicar de manera más detallada aquello que se le pregunta. A la hora en que trabaja de cerca con los diferentes grupos trata de llevar la discusión hacia el trabajo encargado. Dialoga, da ejemplos, recuerda las tareas a realizar, aclara conceptos, toma el documento para apoyarse. Los equipos trabajan. Muy pocos de los integrantes al interior de ellos, no lo hace. La maestra sostiene con los estudiantes un diálogo centrado en la tarea. A juzgar con lo que sucede en el aula, este ejercicio le permite un mayor esclarecimiento de los conceptos y una mejor conducción a aquello que la profesora busca: la manera en que los prejuicios te hacen ver la realidad. La cercanía, el centrarse en asuntos que a los estudiantes interesan propician su participación. Cuando todo el grupo se encuentra reunido, las participaciones se quedan en las que hacen tres o cuatro estudiantes, que resultan ser los mismos, generalmente.*

Varios aspectos son diferentes respecto al trabajo, también en equipo, realizado por los estudiantes del grupo 1: la extensión del texto, el tamaño de los equipos, la labor del profesor al interior de los mismos, y, principalmente los resultados que se evidencian en los trabajos que se presentan tomando como base el contenido trabajado.

De la recuperación que el profesor hace posterior a la labor de equipo, entresacamos la siguiente viñeta en el ánimo de propiciar una idea más completa acerca del trabajo que se realiza. Puede observarse como el contenido revisado es tomado para la reflexión:

M: ¿ustedes creen que no se pueden cambiar los prejuicios?

A: sí se pueden, pero yo creo que muchas veces o sea si piensas algo que tienes una información, como tu me dices de que todos los hombres son iguales, a ver él es hombre entonces es igual, en si pues no, pero como que si hay como que apartados que todas las mujeres pensamos que todos los hombres son iguales

A: es que es muy cómodo para nosotras quedarnos en ese prejuicio, dejándolo a la costumbre no te pones a investigar, no te pones a ver si es cierto o no es cierto, porque tienes tanto ese prejuicio dentro de ti, que por la comodidad de no buscarle te quedas con el, es muy difícil quitártelo

---

<sup>30</sup> Grupo 2, transcripción del 20 de febrero de 2003, pág. 8.

A: hay unos prejuicios que condicionen ya por ejemplo de que naces, creces con un prejuicio que ya esta desde hace mucho tiempo y vas educando de esa manera y realmente acabas...

A: por ejemplo un prejuicio enorme es lo de la marihuana y los papás, es un prejuicio enorme para ellos, y les dan datos y datos y datos de la marihuana pero agarran los que a ellos les conviene. Sí, te hace mas lento, que no sé que cuanto, pero no ven también los datos que se contraponen a esto, entonces como que si tienes un prejuicio, como prejuicio bien estructurado...

M: nada mas vas a ver la información que quieras aceptar

A: exactamente

M: que te convenga

A: y no vas a cambiar de opinión

M: muy bien

A: y te juntas con las personas que tengan esa misma idea

M: claro, claro ese es unos elementos de la interacción muchachos, tu vas a buscar a gente que comparta tus mismo prejuicios ...

Se desconoce el material revisado; más, a juzgar por lo que se acaba de rescatar, se rebasan los límites de este. La discusión parte del tema abordado y sirve para sostener una serie de afirmaciones. El contenido se pone en el plano de lo significativo. No obstante ser parte de la perspectiva de cada cual, se logra poner distancia entre la persona y el prejuicio mismo. Incluso, se admite la influencia que el prejuicio ejerce sobre la percepción de la realidad. Los trabajos a que se hizo mención y que se derivan de esta clase hacen ver, además, un conocimiento que permanece.

Reiteramos lo expresado al inicio de esta sección: contenido que no es comprendido no sirve para fin alguno. Probablemente las dos maneras distintas de trabajarlo que acá se han presentado hagan la diferencia entre un contenido útil y otro poco o nada provechoso.

No obstante el buen manejo mostrado en este último caso, para lograr el desarrollo moral se requiere algo más que el uso significativo del contenido. La parte que sigue atiende este aspecto. Sigamos con el análisis.

*El contenido se ofrece como tal y no como puente para la reflexión, el descentramiento o la confrontación valoral.*

El hallazgo para esta parte se infiere de la aseveración que sirve como título:

- Se privilegia el contenido como tal y no se utiliza en la promoción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral

En otra parte de este trabajo -la participación de los alumnos-, se hizo mención de un reducido grupo de ellos cuya labor destacaba. A la hora de trabajar con los contenidos, aparecen nuevamente en escena. El manejo que hacen de lo teórico va por encima de lo que logra el promedio. La pregunta que se presenta antecede a la intervención de uno de los alumnos *estrella*:

M: ¿Alguien más? Bueno ahí vamos caminando, hay tres posiciones ya aquí establecidas. Número ocho ¿a quién le tocó?

A: A mí. Bueno retoman a Platón y Aristóteles pero hablan del cristianismo. De San Agustín y Santo Tomas, que San Agustín se basa más en Platón y Santo Tomas en Aristóteles, este San Agustín piensa mas que en el alma, así como lo máximo en la vida y está encarcelado con el cuerpo y Santo Tomas como que toma la misma postura pero más leve, no tan radical. Piensa que la razón es lo más importante y que el cuerpo también es como tu carne, pero es importante de otra forma. Dice que lo que hace ser humano, al ser humano, es la posibilidad de asemejarse a Dios, al Dios cristiano en este caso. Y ya termina diciendo que el que razona esta negando su propio cuerpo.

La explicación del alumno merece un *muy bien*, continuamos del profesor. Ahí queda. Estas intervenciones estudiantiles, al igual que en el diálogo, desatan otras que pueden ser aprovechadas. Sin embargo, se desperdician:

A: Nunca hay que dejar de preguntar, porque aunque nunca encuentres la respuesta tu tienes que preguntarte porque así te vas haciendo más sano y expandes tu mente

M: Aunque no encuentres respuestas

A: Qué vas a oír. -comenta alguien que no es quien lo hacía antes-

A: Expandes tu mente, que chido, y te vuelves más culto así pues tienes mas para seguir platicando sobre la vida con cualquier otra persona

M: O sea, para socializar también nos sirve

A: O para todo, para viajar, lo que quieras. Es importante preguntarte, nunca paras de preguntarte

¿Qué tipos de preguntas te haces, a qué respuestas has llegado, los demás se han hecho estas u otras preguntas relacionadas? Intervenciones como las enunciadas, en forma de pregunta, servirían al profesor para pasar al plano de lo concreto. Para usar los contenidos como puente a la reflexión, el descentramiento o la revisión valoral. Se quedan en lo abstracto; es decir, el material por el material, a lo sumo busca tornar significativo el contenido.

Al no intencionar los contenidos como vía para el tratamiento de lo moral resulta imposible corroborar si colaboran en la construcción de mejores juicios. Es decir, si el contenido debe ser la base para el trabajo moral, pero se habla del frío, no se entiende por qué no utilizar como ejemplo la honestidad, por referir sólo uno:

A: pero no sería que se podría llegar al relativismo a través del intelectualismo y del racionalismo. por ejemplo, este no me dicen que hace frío y ya voy, y digo si hace frío y entonces este para mí va a estar haciendo frío y ya va a ser mi verdad y va llegar otro y va a decir a mi no se me hace frío y para él va ser su verdad y ya, él quien sabe ya intelectualizó

El desprecio por los ejemplos que involucren situaciones morales es constante. En otro momento al tratar diferentes posiciones epistemológicas y determinar que ciertos argumentos son mejores que otros, se pide comparar un auto de 1960 respecto a uno de 2003.

A ratos, el manejo que se hace del contenido hace honor a las prescripciones propias de modelos basados en la transmisión de valores.

M: La pérdida de la capacidad de asombro nos sucede, o nos va desmeritando mucho de nuestra vida o nos va perdiendo muchas de las posibilidades que tenemos de crecer<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Grupo 1, transcripción del 10 de febrero de 2003, p. 7

No se sostiene el dicho, con argumentos. ¿De qué manera la pérdida trae el desmerito o coarta mi posibilidad de crecer.?

En ocasiones aquella consigna de no imponer valores, de revisarlos críticamente se pierde:

M: O sea, pero bueno a lo que vamos, como vamos perdiendo esa capacidad de hacerlo respecto a nuestro entorno y cuando es más peligrosa, es cuando perdemos la capacidad de asombro respecto a los otros, a los que viven conmigo; por ejemplo, la familia que se ven no sé cada tres meses no, mi papá?, pues anda de viaje o llega en la noche y se va temprano y no lo veo, no sé, bueno por ahí va.

No se atiende a la circunstancia de la familia. No se contextualiza. ¿Entonces, el papá que trabaja y no ve a sus hijos pierde su capacidad de asombro y con ello su crecimiento personal?

Otro de los destinos, también recurrente, a que induce la manera como los profesores tratan el contenido es el del lugar común. El diálogo sin consideración alguna por el referente teórico, aunque desatado por el esfuerzo que busca su apropiación, pretende ser ilustrado mediante la siguiente viñeta:

A: Era como los griegos, ¿no? de que el alma era buena y el cuerpo era malo  
M: Platón, pero Platón todavía no le da categoría de alma  
A: Y creo que también, no me acuerdo quien lo decía, si aquí viene que algunos se suicidaban para liberar el alma  
M: Sí, a alguien también se le ocurrió esto  
A: He ahí el problema de estas ideas fumadas -risas-  
M: ¿Por qué?  
A: Los suicidas  
M: Sí, pero por qué es un problema  
A: Todavía que el pobre no entiende -interviene alguien más y cosecha risas-  
M: -regresando al alumno que refiriera a los suicidas- ¿por qué es un problema?  
A: No, o sea, por lo que dijo él, por qué se suicidan, por lo mismo, porque yo pienso en que se cierran nada mas en esto lo que dice esto y es como su ideología de ellos  
M: ¿Tú crees que ahí este la razón de los suicidios?  
A: Puede ser, nunca me he suicidado -risas-

Los profesores permiten este discurrir más en tono de broma. De esta manera lo único que se cosechan son risas, lo cual no está considerado como condición para el desarrollo moral. En la parte dedicada al diálogo se hace notar como las bromas inhiben la participación de los alumnos. Las discusiones en torno a lo teórico incluyen a los mencionados alumnos *estrella*. Los demás permanecen a la expectativa.

Algo destacable es la conducta de los estudiantes a la hora en que se trata de recuperar el contenido, no importa la manera como se haya trabajado este. Si no participan en las discusiones, sí se muestran atentos y siempre están tomando nota. A juzgar por su actitud puede inferirse que muestran aprecio por el contenido. No hay evidencias de que lo consideren detonador para la reflexión moral. Además, dados los resultados exhibidos en la parte de los trabajos y en la que antecede a esta, la acción debe tomarse como mecánica. Finalmente a la escuela se va a recibir conocimiento y la mejor manera de conservarlos es en el papel.

En conclusión, la transmisión de contenidos no aporta a la construcción de las condiciones que se han manejado como imprescindibles si se quiere alcanzar progreso moral. La escasa comprensión que los alumnos alcanzan, por un lado, aunado al tratamiento que los docentes hacen del contenido, privilegiando el contenido en si y no como puente para alcanzar las mencionadas condiciones, torna imposible el anhelo que los propios profesores pretendieran concretar en el aula.

Problematización, aporte teórico y toma de postura personal, refieren los profesores como los tres momentos de su estrategia didáctica. El intermedio, a

juzgar por lo aquí expuesto, presenta deficiencias. Es de destacarse el constante esfuerzo que los profesores realizan en aras de tornar significativo el contenido.

Difícil resulta encuadrar, considerando lo que sucede en el aula, el lugar que ocupa el contenido y su transmisión, en alguna de las propuestas de educación moral. Vamos a tocar ahora los dos aspectos que, junto con el que aquí se ha analizado, constituyen la estructura que sostiene la actividad cotidiana en el aula.

### c) Dinámicas y ejercicios

El principal hallazgo que se desprende del análisis que a continuación se presenta, puede enunciarse así:

- Tanto dinámicas como ejercicios son recursos no propios del campo del desarrollo moral, que, sin embargo, propicia oportunidades para su promoción, las cuales se desaprovechan.

Antes que nada, habrá que hacer la distinción entre ejercicios y dinámica. Los primeros son recursos propios del área educativa, aún cuando no de la propiamente valoral. Las dinámicas no son, tampoco, recursos para el trabajo moral, ni técnicas circunscritas al ámbito meramente educativo. Los ejercicios se utilizan prácticamente en todas las sesiones, en cambio los profesores recurren a las dinámicas sólo en una ocasión<sup>32</sup>.

Respecto a dinámicas y ejercicios, como tal, no se encuentra mención alguna en los modelos de educación moral revisados. Los profesores tampoco los refieren en alguna de las fuentes consultadas para las otras partes de este trabajo.

---

<sup>32</sup> Ver anexo 3.



Se encuentran, estas sí, en la literatura, técnicas ideadas ex profeso para la educación moral. Se mencionó un libro -pág. 35, de este trabajo- que incluye 79 diferentes maneras de intentar la clarificación de valores. Es abundante y variado el catálogo que se puede formar a partir de lo que está disponible en la literatura especializada. Una técnica recurrente en este terreno son los dilemas morales -ya detallados, en el marco teórico-.

Hay, además de los dilemas morales, otras técnicas que sustentan su eficacia con argumentos derivados de su puesta en práctica. Son reportes de investigación asequibles. Se citan varios en estas páginas. Se utiliza el análisis de películas: de obras artísticas, como el teatro; otro, apela al trabajo con docentes; y uno más, aconseja ahondar en la experiencia subjetiva de los estudiantes para que sienta de manera profunda los valores. Los profesores observados o no conocen estas técnicas, o prefieren los ejercicios y dinámicas implementadas.

En el mismo afán que ha guiado las diferentes secciones de este análisis, revisaremos el aporte que la puesta en juego de ejercicios y dinámicas hace a la construcción de las tres condiciones para el desarrollo moral. Las partes en que se divide esta sección atiende a cada uno de los recursos mencionados.

### Los ejercicios.

La conclusión que enmarca esta sección y la que sigue -dinámicas- va en el sentido de afirmar que la puesta en juego de los denominados ejercicios y dinámicas, aporta solamente a la tarea de volver significativo el contenido. En la utilización de ambas estrategias, además, se presentan ocasiones propicias para la construcción de las condiciones necesarias para el desarrollo moral y son desaprovechadas.

El que enseguida se presenta, es muestra de la utilización que los docentes hacen de esta técnica. Previo a su ejecución el diálogo entre profesor y alumnos versa sobre los prejuicios:

M: de prejuicios si, que es un prejuicio ya lo habías visto en esta clase, qué es un prejuicio  
Melisa

A: es... ¿un ejemplo, quiere que diga?

M: no, ¿qué es?

A: algo con lo que no estas de acuerdo

M: ¿algo con lo que no estas de acuerdo?

A: No, algo con lo que tu crees pero realmente no sabes si es cierto o falso

A: es la percepción de algo, percepción subjetiva de algo<sup>33</sup>

El concepto percepción aparece y el profesor se centra en él, en cómo nuestra forma de percibir influye en los juicios que formulamos acerca de la realidad social y en la determinación que estos últimos tienen sobre la conducta. Al no obtener respuesta que de cuenta de esta relación, propone el ejercicio.

M: muy bien. Y que pasa con tu actuar. -*Con la mirada busca respuesta, al no obtenerla continúa*-. Todo su actuar, toda tu conducta va a estar orientado a lo que tu hiciste de juicio, de acuerdo, además nuestra percepción siempre es limitada si, a ver muy bien vamos hacer un brevísimo ejercicio

Se trata de colocar a dos personas, espalda con espalda. Uno y otro tendrán que describir a sus compañeros cuanto perciben. La recuperación del ejercicio ilustra el camino por donde se conduce la experiencia:

M: muy bien que nos dice eso, era un ejemplo muy sencillo, es un ejemplo muy sencillo qué nos dice eso

A: cada uno tiene parte de la verdad

M: cada uno tiene parte de la verdad, qué más

A: cada quien tiene su verdad

A: y ninguno tiene la verdad completa

M: cada quien tiene su verdad, entonces qué es la realidad

A: una verdad

A: lo que cada quien piensa que es verdad

---

<sup>33</sup> Grupo2, transcripción del 20 de febrero de 2003, p. 4

El profesor dirige el diálogo, aprovechando las aportaciones de los estudiantes profundiza en el tema:

M: lo que cada quien piensa que es verdad, entonces cómo interactuamos cómo nos comunicamos

A: es que no son verdades comunes

M: ¿y cómo hacemos para tener verdades comunes?

A: Ah, pues los ponemos los dos hacia la puerta

M: creas la realidad igualita

A: la interpretas

M: la interpretas

Asoma una intervención que puede ser aprovechada para la descentración y la revisión de los valores.

A: ellos interpretan, depende a lo que ven

M: ella interpreta dependiendo de lo que ve

A: pero es que muchas veces no ves...

M: no ves del todo, aquí es muy claro. O sea Daniela no podía ver que había este, que yo estaba allá atrás, no podía ver grandes ventanales, no podía ver la tele, por qué, porque estaba volteada, y yo les digo la realidad es que es el salón grande y con tele y con puerta

A: ¿y si juntamos lo de los dos?

M: si claro, ese seria lo ideal. Pero que sucede a la hora que tu percibes el mundo y lo percibes desde tu perspectiva

A: para eso existen ciertas normas. Por eso si alguien ve nada mas la tele y no se da cuenta, por eso se le pone allá fuera que es el salón C y no sé que onda C 204, 206, entonces ahí ya es la realidad estamos en el salón C 206, que hay allí dentro lo que tu hayas visto que hay, pero es una realidad lo que estamos viendo

M: pero si yo les pregunto describe el salón en el Iteso es un ejemplo muy, muy simple, si, esto se puede volver mucho más complejo a la hora que hablas de un problema social

A: por eso la gente se junta con la gente que ve la realidad desde un punto de vista mas parecido al tuyo

Los alumnos ponen una y otra vez ocasiones para que el diálogo pueda ser aprovechado, de nuevo aparece el privilegio por el contenido

M: claro, eso se llama en sociología interacción, nos asociamos con la gente que comparte mis valores, que comparte mis intereses

A: pero es un hecho que todos vemos nuestra realidad como queremos verla

M: es un hecho. Mi pregunta es como le hacemos para estar juntos, si tu ves una realidad y yo veo otra pues todo el día nos vamos a pelear

A: No necesariamente

A: Existe una objetividad  
M: existe objetividad, cómo sería eso  
A: una cosa son las ideas que traes como individuo y otra cosa lo que los hechos en si  
M: bueno vamos a continuar para aterrizar en lo que seria el prejuicio muchachos, leímos el articulo del prejuicio

La conducción que el profesor hace del diálogo es excelente, si se piensa en el plano del aprendizaje significativo. Los comentarios que los estudiantes hacen son de la misma calidad. Las condiciones necesarias para el desarrollo moral, de las que hemos hablado, parecen encontrar terreno propicio. Lástima que el límite lo marque el afán por continuar con el plan establecido para ese día. No se entiende por qué cuando el diálogo se ha vuelto tan pródigo, la decisión sea pasar a lo que sigue.

En varias partes de este análisis se ha puesto de relieve esta situación. Las ocasiones para llevar a los estudiantes a un plano donde afinen su capacidad para valorar son múltiples y variadas. Los ejercicios no son la excepción. Las transcripciones de las sesiones observadas reflejan situaciones como la que muestra la viñeta. Desdichadamente, son comunes los cortes abruptos que indican la siguiente etapa del plan trazado.

### Las dinámicas

En la parte denominada los trabajos, se tomó como ejemplo una dinámica consistente en delinear las labores que los estudiantes realizan durante una semana y desde ahí se pretendió que establecieran relaciones entre estas actividades y los valores que ellos tienen como más preciados. Para esta parte tomemos la otra dinámica registrada en el periodo de observación. Se trata del teléfono descompuesto. El profesor transmite a un alumno cierta información y

esta debe ser comunicada a cuatro más. Quien la recibe por primera vez, la pasa a otra persona y esta última a otra más hasta cerrar el círculo.

El mensaje primero difiere del último. Esta transformación se convierte en el eje por donde el profesor recupera la experiencia. Lo nodal sigue siendo el aprendizaje significativo. La traspolación de lo que ahí se dio, a la vida cotidiana:

M: vamos a transportar esto a un trabajo académico en clase, o a un trabajo a una jornada, un rato de estudio de ustedes, para la preparación de alguna sesión de clase o de algún examen, ¿pasara algo similar?<sup>34</sup>

La respuesta parece no dejar satisfecho al maestro, y formula otra pregunta:

M: pero en un trabajo de reflexión tuya, que tu te tienes a ti, ¿sucede?

A: yo creo que sí por que puedes tener un concepto de lo que tú eres, lo que tu harías en las circunstancias y ya pasa y actúas completamente diferente y entonces dices ¿quién soy yo?, el que actúa así o el que no vacila

A: estas confundido, es una confusión

El alumno como en otras ocasiones da pie para que el diálogo pueda ser aprovechado en aras de la conformación de las tantas veces señaladas condiciones. El profesor encauza la discusión al contenido que ha sido tema de la sesión: el discurso como manifestación de lo verdadero

M: ¿será, estarán de acuerdo ustedes que el discurso te define, lo que dices te define a ti mismo?

A: Sí

M: Germán -señalando a quien asintiera antes-

A: cada quien tiene su filtro de información, es como por ejemplo como este Gandhi, tenía su punto de vista que era lo mismo, entonces muchas veces a uno, por ejemplo, estás acostumbrado a ver según tus valores y creencias son mas ciertas o más importantes que otras, entonces das mas importancia a la hora de creerlas y lo que puede muchas veces a la hora que se parecen mucho las descripciones es porque mas comunes entre mucha gente digo por ejemplo si en este ejemplo de los compañeros, si hubieran sido gente muy diferente con valores muy contrariados, tal vez hubiera sido así como mas variada la opinión final

---

<sup>34</sup> Grupo 1, transcripción febrero 17 de 2003, p. 7

El alumno responde, y pone de nuevo en bandeja de plata la ocasión para propiciar el descentramiento y la revisión valoral. Una o más preguntas tomando como eje lo moral podrían incentivar la aparición de estas operaciones. Por el contrario, el profesor dirige de nuevo la pregunta en torno a lo que interesa: el contenido.

M: ¿qué dicen los demás?

A: ¿Cuál es la pregunta?

M: que si el discurso, lo que vas diciendo tu, te define como ser humano es decir lo que dices el que habla se compromete no, entonces el hecho que tu traes una serie de discursos una forma de ser, eso te define

Puede observarse que aún cuando no se utilizan técnicas propias del desarrollo moral, los ejercicios y dinámicas podrían cumplir con la función de propiciarlo. De nuevo, la preocupación por cumplir con lo planeado, por un lado, y el miramiento por el contenido, por el otro, alejan tal posibilidad.

Hasta aquí, las diferentes secciones han traído a escena lo sustantivo de las sesiones observadas: trabajos, la transmisión de contenidos y la puesta en juego de ejercicios y dinámicas. Todas ellas presentan dos características. La primera consiste en que son utilizadas en pos del aprendizaje significativo, más suscitan oportunidades cuya riqueza es desaprovechada por los profesores para fortalecer en los alumnos el discernimiento, la descentración y la revisión valoral. La segunda radica en que todas, excepción hecha de algunos trabajos, se llevan a la práctica mediante el diálogo. Dada la constante presencia del diálogo, hagamos un espacio para su análisis.

d) El diálogo, rebajado a plática.

A partir de la revisión bibliográfica realizada para este trabajo, resulta difícil imaginar una propuesta de educación moral que no considere el diálogo como vía para la consecución de sus objetivos. Para prácticamente todos los modelos de educación moral, el diálogo es condición necesaria.

Desde el modelo que concibe la educación moral como clarificación de valores (p. 36)<sup>35</sup>, se habla de crear un clima favorable que permita al estudiante manifestar sus ideas y sentimientos, así como considerar los que sus compañeros expresan. En la propuesta para la educación moral en términos de formación del carácter (p. 40), Lickona aconseja a los docentes estimular la reflexión moral a partir de la discusión y el debate.

Puig al plantear la opción de la constitución de la personalidad moral como ruta al desarrollo moral (p. 46) enuncia tres condiciones iniciales para alcanzar este objetivo, una de ellas resulta ser el establecimiento de un diálogo que permita al estudiante apreciar diversos puntos de vista respecto a una situación que presente un conflicto de valores.

Kohlberg al hablar del establecimiento de situaciones necesarias para alcanzar el desarrollo moral, menciona un clima de intercambio y diálogo donde sea posible plantear problemas de índole moral. (p. 49)

Desde la propuesta del ITESO es clara la invitación a los docentes para propiciar la comunicación, el diálogo, entre profesores y alumnos. Se pide no inculcar valores, sino suscitar la confrontación de los mismos mediante el diálogo, la deliberación y el discernimiento. También exhortan a los maestros para que se aseguren que estén presentes en el aula una serie de operaciones consideradas

---

<sup>35</sup> Las páginas señaladas en este y los tres párrafos que le siguen, se refieren al marco teórico de este trabajo.

imprescindibles para el fomento del desarrollo moral, cuyo previo consiste en el cultivo de la actitud dialógica. (p. 50)

Además de la importancia que los modelos en educación moral le conceden, el diálogo está presente en prácticamente todas las actividades que los profesores realizan. Independientemente de si se trata de transmitir contenidos, o de poner en juego, dinámicas y ejercicios, el diálogo está incluido. Desde ambos argumentos, se considera importante asignar un espacio para analizar el diálogo.

En lo que sigue nos detenemos a revisar el papel que el diálogo desempeña en los afanes docentes por educar moralmente. Esta sección se divide en tres partes. La primera, describe las particularidades que el diálogo toma en los grupos observados. Las restantes lo revisan desde los aportes que hace a la construcción de dos de las mencionadas condiciones para el desarrollo moral: la descentración y la revisión de los propios valores, respectivamente.

### Características del diálogo.

Para continuar con el esquema de presentación adoptado, enseguida se presentan las conclusiones que del análisis de esta parte se desprenden:

- El diálogo se utiliza para prácticamente todas las actividades que se llevan a cabo en el curso
- El diálogo presente no cumple con las características señaladas como deseables, por los distintos modelos de educación moral
- Se encuentran cuatro variedades del diálogo, sólo una se acerca, dada la temática que aborda, al cumplimiento de las citadas características
- Al igual que dinámicas, ejercicios y el manejo de contenidos, el diálogo es utilizado para trabajar este último de forma significativa
- Coincidiendo, nuevamente, con lo encontrado para los otros rubros tratados, el diálogo ofrece ocasiones propicias para trasladarlo al



terreno de lo moral. Aquí también, las oportunidades son desperdiciadas

- Puesto que se centra en el contenido, el diálogo involucra sólo a un reducido grupo de alumnos, los que en otra parte identificamos como *comprometidos*

Iniciemos con la presentación de datos que avalen tales hallazgos.

Desde una perspectiva más amplia, el diálogo puede ser entendido como "acción de hablar una con otra dos o más personas, contestando cada una a lo que otra ha dicho antes"; o bien, "plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan una idea o afectos".<sup>36</sup>

Aunque la amplia acepción ofrecida por los diccionarios no concuerda con los requerimientos demandados para el diálogo desde cualquiera de los modelos referidos, es útil para circunscribir la práctica que se encuentra en los cursos considerados. Es decir, lo que ahí se descubre, en su mayor parte, sólo puede considerarse como diálogo si se apela para ello a las definiciones de diccionario citadas y es apenas cercano al que se pretende en los modelos enunciados.

Se encuentran, en el aula, varias formas del diálogo. Cuatro de ellas pueden caracterizarse como tal si se utilizan de referencia las definiciones de diccionario. La última de las categorías elaboradas cabe considerarla como tendiente a propiciar el progreso moral, aún cuando sólo se acerca, por la temática abordada, a las maneras enunciadas por los modelos en educación moral arriba señalados. Así, las formas en que el diálogo se manifiesta, son:

---

<sup>36</sup> Respectivamente: Molinar, María. Diccionario del uso del español. Editorial Credos, Madrid; y, Real Academia de la Lengua Española (1984), Diccionario de la lengua española. Madrid.

- Mediante preguntas directas. Los estudiantes expresan dudas acerca del contenido o sobre la manera en que deberán elaborarse o presentarse tareas que el profesor asigna.
- En el marco de una exposición por parte del profesor.
- Cuando los alumnos trabajan de manera individual o en equipos para resolver algún encargo que el profesor hace.
- Al margen de la clase. Generalmente entre dos, en ocasiones tres, estudiantes. Es muy frecuente.
- En el intercambio de puntos de vista desencadenado por el profesor mediante intervenciones que buscan trabajar de manera más detenida el contenido, y desembocan en temas que pueden ser considerados de índole moral.<sup>37</sup>

Las tres primeras se dan en el marco de la transmisión de contenidos. En otra sección de este análisis se tratan más de cerca. La cuarta, es también retomada en otra parte (la participación de los alumnos).

En esta, se hará énfasis en la última de las regularidades enunciadas. El análisis se hace bajo la guía que proporcionan los lineamientos que los diferentes modelos de educación moral establecen respecto al diálogo. Dado que la institución en que se realiza el estudio tiene los propios<sup>38</sup>, la referencia a ellos será más frecuente. En cinco de las seis clases observadas para el grupo 1, se encuentran casos que permiten apoyar la última de las categorías enunciadas; en

---

<sup>37</sup> Los datos de donde se parte para esta caracterización y el análisis posterior, provienen de las transcripciones de las sesiones video grabadas.

<sup>38</sup> Para lo que sigue considérese lo expresado en Proyecto del Centro de Formación Humana, ITESO, op. cit., particularmente el apartado dedicado a la actitud dialógica.

el grupo 2, se registran en tres de seis. Como se mencionó párrafos arriba, algunas técnicas para el desarrollo moral, derivadas de los distintos modelos, consideran al diálogo como factor insustituible para el alcance de sus objetivos. En el planteamiento que el ITESO expone, particularmente al cuestionar: ¿cómo suscitar desarrollo moral en un contexto formativo?, la recomendación que se hace a los profesores consiste en cultivar la "actitud diálogica".

En los modelos mencionados se encuentra una prescripción común: el diálogo debe versar sobre asuntos de índole moral. Esta condición no se cumple en el caso que nos ocupa. En ninguna de las clases visitadas se encuentran episodios con tal característica. El diálogo es utilizado como vía para llevar los contenidos del curso al terreno de lo significativo, para trasladarlo al ámbito personal, y no para la revisión de problemas de naturaleza moral.

Tomemos un ejemplo para el grupo 1. El tema, la criticidad. Para esa clase en particular, el hombre entendido como un ser que pregunta. El marco, la lectura de un texto con la perspectiva de diversos filósofos al respecto. Después de haber indicado un ejercicio mediante el cual los estudiantes analizaron, de manera personal, diferentes apartados del escrito y tras intentar explicarlo al resto de sus compañeros, el profesor cuestiona:

Pero aquí vamos a hacer como que un alto, como para recuperar todo esto que llevamos del documento. Quisiera hacer dos preguntas nada más: primero, creen ustedes desde su propia realidad como universitarios, como estudiantes universitarios, creen que esta pregunta, la pregunta famosa, este hombre máquina de hacer preguntas constantemente, la pregunta es importante. ¿La dinámica de pregunta, pregunta, pregunta es importante?<sup>39</sup>

La advertencia del profesor al inicio de su intervención es clara, de lo que se trata es de tornar significativo lo revisado.

---

<sup>39</sup> Grupo 1, observación del 12 de febrero, 2003, p. 13

En el grupo 2, el profesor invita a la participación en el intento por recuperar y estructurar los datos presentados mediante un documental:

M: Muy bien la clase pasada, qué fue lo que hicimos la clase pasada, vimos vídeo y medio, ¿hablaba de la pobreza, no?<sup>40</sup>

Aún cuando los profesores expresan claramente la intención de la pregunta y considerando que las respuestas podrían terminar en el mero recuento de los datos, estas se vuelcan hacia un terreno desde el cual podrían conducirse al de lo moral. En la siguiente viñeta puede observarse como la reflexión alcanzada por una estudiante rebasa los límites del contenido. A pesar de ello, el profesor parece más interesado en que se respeten estas fronteras y conduce el diálogo a ese lugar, o de plano lo termina para proseguir el camino que marca la intervención de otro estudiante:

A: Nomás quiero decir que preguntarse mucho a si mismo, este, como en cierta parte te deja conocerte a ti mismo, te muestra hasta lo que es en realidad, te muestra como la verdad de tu ser. Yo digo, bueno, preguntarte porque si indagas sobre ti mismo y te conoces...

M: ¿No hay posibilidad de que te engañes sobre las respuestas que das de ti mismo?

A: Te puedes engañar, pero tu sabes de hecho que te estas engañando, o sea, te puedes mentir pero no te puedes engañar

M: Aja<sup>41</sup>

Los conocimientos que tenemos como ciertos, sin serlo, era uno de los puntos en que hacía énfasis el documento revisado. La pregunta que el profesor hace al alumno intenta recalcar esta idea. La oportunidad que el estudiante le pone al maestro para profundizar en el terreno de lo moral, es dejada de lado. Al monosílabo del profesor, le sigue la intervención de otra alumna que aún cuando

---

<sup>40</sup> Grupo 2, observación del 18 de febrero, 2003, p. 5

<sup>41</sup> Grupo 1, observación del 12 de febrero, 2003, p. 14. Las dos viñetas que siguen a esta, son de la misma ocasión.

permanece en el plano del contenido, brinda otra circunstancia favorable para jalar el diálogo al de lo moral:

A: Si nos ponemos a pensar, en un momento dado, que no hay preguntas se vuelve una vida tediosa no, o sea si no qué estás haciendo aquí, o sea si no te preguntas nada, o sea sería el otro extremo, sería el no preguntarte nada, sería una vida obsoleta te revuelves como un animal tal cual, puro instinto.

M: Renuncias a tu naturaleza racional

A: Digo, en caso de...

M: En caso de, ¿renunciarías como a tu naturaleza racional?

La naturaleza racional del hombre constituye otro de los argumentos expresados por el autor del texto que sirve de base al trabajo del día. La insistencia del profesor para que el alumno caiga en la cuenta de su importancia, deja de lado otra vez, la posibilidad de profundizar en la aportación de este último. La preocupación por el contenido es evidente.

Inmediatamente después a este episodio otro estudiante interviene. En este intercambio se puede notar como aunque la segunda de las preguntas que el profesor formula puede conducir el diálogo hacia el tratamiento de asuntos morales, de nuevo se recurre al cierre, al dar pie a una nueva aportación que ofrecerá otras oportunidades, que serán nuevamente desaprovechadas:

A: Yo creo que puede ser bueno preguntar; pero, también creo puede ser malo. Cuando te preguntas algo necesitas una respuesta y hay preguntas que nosotros no nos podemos responder y que nadie más no puede responder, entonces, puede ser frustrante

M: ¿vale la pena mejor dejarle ahí y no preguntarnos?

A: A veces sí

M: Por ejemplo ¿en qué sentido, en qué a veces, en qué temáticas?

A: Pues no sé, por ejemplo, cuanto te preguntas sobre nuestra existencia puedes encontrar algunas conclusiones pero nunca vas a saber cual, o sea como es que existimos, entonces hay veces que empiezas a darle vueltas en la cabeza pero nunca llegas a nada de todos modos

M: Y el hecho de no ponerle atención a ese tipo de preguntas desaparecen y no nos dejan de molestar o están ahí, molestan

A: No, yo creo que siempre tienes esa inquietud

M: Constantemente están ahí moviéndose.

En otras ocasiones la circunstancia favorable para iniciar el diálogo en torno a lo moral, viene después de llevar a cabo una dinámica. Este tipo de actividad, ya se ha dicho, tiene como objetivo servir de instrumento a la mejor comprensión del contenido. Cuando el intercambio alcanza los niveles mostrados en los ejemplos anteriores, el profesor jala el diálogo hacia el contenido:

M: ¿Qué tiene que ver esto con la experiencia intrínseca que vimos hace ratito?<sup>42</sup>

Tratando de concluir, lo que caracteriza el diálogo que se lleva a cabo en el aula, es su presencia constante. Prácticamente en toda actividad el diálogo se emplea. Otra de las características es su nula utilización como recurso para el desarrollo moral. El diálogo se desencadena a partir del intento del profesor por tornar significativos los contenidos. A pesar de ello, existen variadas oportunidades para conducirlo por el terreno de lo moral y cubrir así una condición que diferentes modelos en educación moral establecen como indispensable. Estos episodios favorables no son aprovechados, dejándose de lado oportunidades para construir esta condición.

El modelo que concibe a la educación moral como formación del carácter establece el diálogo como condición para la reflexión moral. El modelo que tiene como principal propulsor a Puig, al igual que el representado por Kohlberg, insisten en que el diálogo debe versar sobre un conflicto valoral. En la propuesta elaborada por el propio ITESO se lee que una de las funciones del CFH es "propiciar una situación en que los esquemas se refieran a lo moral" (p. 10). La realidad que refleja la labor en las aulas no permite apreciar el cumplimiento de esta importante recomendación en que coinciden los diferentes modelos

---

<sup>42</sup> Grupo 1, Observación del de febrero, 2003, p.

enunciados. No se estimula la reflexión moral, ni se presentan conflictos valorales; en todo caso, la deliberación y los problemas planteados apuntan hacia el contenido.

Para los dos casos observados se presenta otra característica derivada de la delineada en el párrafo anterior: el diálogo se torna especializado y con escasa participación. Los contenidos motivan a los estudiantes a expresar su opinión. Estos lo hacen de forma entusiasta. Hay quienes tienen dominio del tema y toman parte de la discusión. Puesto que la temática es muy particular, la mayoría permanece a la expectativa. Otros más, hacen aportaciones esporádicas desde el sentido común. En lo que se encuentra coincidencia es en el número, no son más de cinco -recuérdese que asisten regularmente entre veinticinco y treinta estudiantes-. En otra sección del apartado precedente, se aborda la escasa participación de los estudiantes y las formas en que se presenta, valga aquí la mención por considerar este marcado acento en el contenido una de sus causas.

Tenemos, entonces, que el diálogo que se registra en las sesiones objeto de este estudio presenta las siguientes características:

- su presencia constante,
- su utilización como recurso para el aprendizaje significativo,
- el desdén que el docente le hace como vía para tratar asuntos de índole moral,
- su bondad para suscitar reflexiones en el alumno dentro del mismo terreno -el de lo moral-,
- su nula utilización para profundizar en ese ámbito,
- su especialización, que provoca escasa participación.

Hasta aquí las formas particulares que toma el diálogo en los dos grupos. Se ha dicho que los diferentes modelos en educación moral establecen prescripciones a tomar en cuenta para preparar el escenario y estiman necesaria

la presencia de otras condiciones para garantizar el adecuado uso de este recurso. Dos de estas condiciones -la descentración y la revisión crítica de los propios valores- y algunos de los previos, serán analizados, a continuación, en el curso de los diálogos observados.

### La descentración y el escenario propicio.

Para esta parte pueden enunciarse los siguientes hallazgos:

- No hay condiciones que garanticen un clima de respeto y confianza necesario para la expresión de las ideas
- No se reconoce a los otros como interlocutores válidos para el diálogo
- La parte que le toca al profesor para subsanar estas faltas, no se lleva a cabo
- No se encuentran evidencias de que los estudiantes alcancen la descentración

Si bien la falta de un referente de tipo moral en las diferentes temáticas que se desarrollan al interior del aula dificulta la consecución de los propósitos que los docentes están llamados a cumplir, el diálogo podría dar otras oportunidades para el desarrollo moral.

La posibilidad que representa el simple hecho de contar con una amplia variedad de puntos de vista respecto a cualquier temática que se proponga, siempre y cuando no requiera especialización, podría servir al profesor para que el estudiante aprenda a tener miramiento por la opinión ajena, a suponer que no existe una única opinión, generalmente la propia, para abordar diversas temáticas. Este factor es llamado, desde el modelo del ITESO, la descentración de uno mismo y es considerado de singular importancia si de desarrollo moral se trata.



Los diferentes modelos en educación moral revisados coinciden, también, en considerar importante la participación del estudiante en diálogos donde pueda exteriorizar su punto de vista, y donde logre, además, aprender a escuchar los ajenos. Se concibe como un clima de intercambio y diálogo que resulte benigno a la participación. La construcción de este escenario favorable se considera tarea del profesor y requiere el respeto a la expresión de las ideas ajenas y la seguridad respecto a que las propias correrán igual suerte. Es necesario reconocer a los otros como interlocutores válidos. No hay diálogo, ni crecimiento moral, si no se considera a los otros como sujetos con ideas y sentimientos dignos de ser considerados.

Un ambiente propicio motiva la expresión de la opinión y la conduce hacia los objetivos deseados en aras del desarrollo moral. Los profesores observados hacen poco para garantizar que el intercambio de ideas encuentre ese marco favorable. La viñeta siguiente es ilustrativa de la manera en que las cosas suceden:

A: claro que uno tenga influencias pues, la madre Teresa tenia la influencia católica, pero basándose en esa influencia ella creaba cosas nuevas y era ella misma

A: oye Coque, y si la madre Teresa no fue feliz

A: tú cómo sabes que no

A: tú cómo sabes que sí

A: que te valga no -risas y comentarios que no se entienden, más por el lado de la broma-

El diálogo es más que ilustrativo. No hay lugar para una elaboración seria. Los asuntos son tomados de manera fácil. Se puede interpretar la última respuesta como de enfado o indiferencia. Ninguna de estas circunstancias ayuda a establecer el clima deseado. Es probable que los estudiantes se abstengan de participar si prevén este tipo de respuestas.

En otras ocasiones más que falta de respeto, se advierten conductas groseras, agresivas, hacia alguno de los estudiantes:

A: pero, hay también muchos huevones que no hacen nada y por ser jóvenes son...

A: muchos que

A: huevones

A: ¿no conoces la palabra?<sup>43</sup>

En el grupo 2, en todas las sesiones, una de las alumnas fue objeto de expresiones cada vez que hablaba o se movía de su butaca. Se rescata una anotación que completa el dicho del estudiante:

*A: Ni que fuera hotel para llegar a la hora que sea -un alumno a otra quien entra. La alumna a quien se le reclama es objeto de comentarios burlescos, a ratos groseros, de un grupo de sus compañeros. Cuando sale del salón o entra le lanzan piropos en forma de silbidos. El maestro hace caso omiso-<sup>44</sup>*

En el mismo grupo uno de los estudiantes es también blanco de burlas. La anotación que se inserta corresponde a una ocasión en que él pasa al frente para exponer un trabajo:

*-Le silban como si fuera mujer y le lanzan piropos. Él se ríe-<sup>45</sup>*

Los profesores dejan pasar estas interacciones. A lo sumo reprenden de forma suave, con un *silencio*. Evidentemente no contribuyen a la creación del clima al que nos hemos estado refiriendo.

Por otro lado, la falta de seriedad que los estudiantes presentan hacía las tareas encomendadas y la mala conducción de los profesores cuando esto se presenta conducen a tornar menos propicio el ambiente para la participación, al menos que esta se de por el lado de la broma:

---

<sup>43</sup> Grupo 2, febrero 20, p. 11

<sup>44</sup> Grupo 2, marzo 6, p. 1

<sup>45</sup> Grupo 2, marzo 4, p. 3

M: vamos con otro equipo allá atrás, con Pablo  
 A: ¿sí?, -dejando a un lado el libro entre manos, lo que provoca risa. Es el mismo alumno quien no trabajara y le hiciera comentarios halagadores al maestro, acerca del ejercicio-  
 M: cómo se organizaron, cómo les fue, el planteamiento del problema, que fue lo que costó mas trabajo: el problema, las preguntas, la solución del problema  
 A: sí, pues este básicamente eso fue -más risas-  
 M: no sé, acerca de las instrucciones que les di  
 A: tuvimos de todo un poco -más risas-  
 M: a ver platica algo  
 A: no pues nos organizamos, por partes no, o sea, venía en las hojitas y cada quien agarró la hojita  
 A: y el problema fue tocar el problema  
 A: lo que pasa es que a ella le tocó decir el problema y es un poco tímida, pero al final se soltó, y nos dijo que su papá le pegaba y, dijo que tenia muchos problemas que no íbamos a alcanzar en la clase, no dijo que ya tenia un problema de alcoholismo -todo en actitud sarcástica-

46

El episodio es frecuente: el alumno que no cumple y responde al bote pronto y el maestro que con su intervención extiende la situación jocosa.

Otro obstáculo que dificulta el establecimiento de un clima propicio para el intercambio de ideas lo representa el que gran parte de los asistentes atienda otra tarea o se dedique a platicar con el compañero de al lado. Es común observar en las video grabaciones, como ésta situación es recurrente. Es razonable pensar que la decisión de los estudiantes a contribuir con una opinión resulte inhibida dada la escasa atención que se le presta.

Más allá de la consideración del otro como un interlocutor válido, resulta frecuente encontrar discusiones en las que se defiende a capa y espada la posición personal. Se recurre a la descalificación o la salida fácil que representa la broma antes que atender u ofrecer argumentos.

Tenemos, entonces: bromas, insultos, falta de atención, descalificación antes que argumentación agravados por el manejo poco pertinente con que los docentes responden. En la propuesta para el desarrollo moral que hace el ITESO

---

<sup>46</sup> Grupo 2, febrero 25, p. 6

se enfatiza en la necesaria puesta en juego de una actitud de reciprocidad, se le conceptualiza como operación (ver p. 51 de este trabajo). Mediante ella se pretende que el estudiante considere de manera recíproca a los suyos, los pensamientos, sentimientos y acciones de otros.

La expresión de las ideas y la actitud tolerante hacia las ajenas permiten el intercambio de distintas percepciones acerca de la realidad, y ofrecen la posibilidad de que estas sean revisadas y en su caso modificadas. La antesala que no puede esquivarse es la consideración del otro como un interlocutor válido. Llegar ahí, sin duda representa un avance en el desarrollo moral. Difícilmente puede alcanzarse en las clases observadas dada la ausencia de un ambiente propicio en el salón de clases.

#### ¿La revisión de los propios valores?

El hallazgo que se obtiene para esta parte, coincide con otros de los mostrados para los segmentos antecedentes:

- El diálogo propicia situaciones que pudieran ser aprovechadas para conducir a los estudiantes hacia la revisión de sus valores. Las ocasiones son desaprovechadas.

Se ha dicho que el diálogo sostenido en las clases a que hace referencia esta investigación se utiliza para tornar significativo el contenido. No obstante, también se dijo, los intercambios verbales se desplazan hacia el terreno de lo moral. Algo similar sucede respecto a la escasa interacción propia de un diálogo que garantice la consideración del otro como un interlocutor válido, condición necesaria para la revisión de las ideas propias. Consideremos, enseguida, otro aspecto más en torno al asunto que nos ocupa.

Uno de los aspectos benévolos del diálogo es la oportunidad que brinda al estudiante para revisar sus valores actuales. Este escrutinio, recordémoslo, es otra de las condiciones marcadas como necesarias si se pretende alcanzar progreso moral.

Para los grupos observados, las ocasiones en que el diálogo se hace presente ofrecen al docente situaciones propicias para la confrontación de los valores exhibidos. El aprovechamiento que se hace de la circunstancia es desigual y va desde un nivel apenas medio hasta el desperdicio. Vayan algunos datos que permitan sostener esta afirmación. En la primera de las viñetas de esta sección puede advertirse como el estudiante con quien el profesor dialoga, ofrece a este último la ocasión para la confrontación de valores. Se trata de una situación a futuro que está relacionada con el ejercicio profesional, que, sin embargo, puede ser utilizada en aras de la revisión valoral:

A: sí y por lo tanto él esta estudiando para su beneficio, me imagino

A: sí

A: yo estoy estudiando para mi beneficio

M: ¿para tu beneficio?

A: ¿pero en buen uso, o en mal uso?

A: buen uso para mí y para alguien más

M: a ver Jorge, si tu vas a construir cualquier trabajo ya como Ingeniero, es un beneficio para ti el tener trabajo porque es ingreso para ti que te permite promoverte, crecer, etc., pero el hecho de tu trabajo ofrecido a los demás no es beneficio para nosotros, ahora entonces estas tratando de que bueno te voy a engañar para beneficiarme, es decir, tu Jorge Ingeniero va a engañar a quien le solicite un servicio para beneficiarse él, independientemente si a él le beneficia o no

A: puede ser, es que si yo como Ingeniero puedo hacer un trabajo que no le beneficia a él, aunque él me lo pida

M: si sabemos que toda posición puede ser a favor puede ser en contra, pero aquí a lo que estamos hablando que tanto desde tu carrera beneficia a los demás o no, y tu estabas diciendo: a mi me beneficia, a los demás qué importa

A: no lo vayan a contratar<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Grupo 1, observación del de febrero, p.

La última intervención, realizada por otro estudiante, brinda al docente una nueva oportunidad. Se trata de una aseveración evidentemente opuesta a las sostenidas por su compañero. La posibilidad de la confrontación valoral se muestra en bandeja de plata. El maestro, al igual que en otros casos, deja de lado la oportunidad y pasa a la atención de otro estudiante que establece una ruta nueva por donde ahora transita la clase.

El tema y la situación que lo desencadena resultan poco relevantes para la manifestación de las opciones valorales, lo importante es que aparecen. En el grupo 2, el profesor pide a los estudiantes escribir una historia breve a partir de haber observado fotografías con imágenes que rescatan escenas cotidianas. El propósito del ejercicio, consiste en sacar a flote los valores de los estudiantes. El maestro lo expresa así, en la recuperación posterior al ejercicio:

M: habla de sus prejuicios, habla de su historia personal, ¿y eso qué forma en la persona? sus valores muchachos, por qué escogiste esa foto y no otra<sup>48</sup>

Del momento en que se presentan las historias creadas se extrae la siguiente viñeta:

M: otra historia, esa es otra historia, quien más muchachos a ver Luis. Ahí anda embarcando a sus compañeros. Luis hizo la sirena, ya saben cual es la sirena, la sirena y luego vamos a oír la de Pablo que también hizo la sirena, órale Luis *-en la carta se puede ver una mujer en bikini, bailando-*

A. mendigo cachondo. Diferentes perversiones

A: Bueno, es la historia de una chava que trabaja bailando para poder subsistir, para poder sobrevivir, como tu quieras

A: ahí si vela en su BMW, nada más por abrir las piernas

A: aunque ella no lo desea así, lo hace para salir adelante ya que tiene un hijo que mantener. Es muy difícil tener un rol como madre y bailarina, ya que su hijo después puede darse cuenta de lo que hace y esto puede generar que sienta algún tipo de vergüenza o otros sentimientos

M: Oigan más respetillo *-ante las risas-*

---

<sup>48</sup> Grupo 2, febrero 27 de 2003. La viñeta que sigue corresponde a la misma sesión.

A: ella es una chava que tiene sus metas bien definidas y piensa salir adelante ya que esta piensa trabajar algún tiempo y piensa dejar ese trabajo y estudiar, además de darle a su hijo una vida más fácil

Las primeras líneas del intercambio verbal, ponen de manifiesto, tal y como se sostiene en la sección precedente, el tono de relajación en que transcurren los trabajos. Pone en evidencia, por otro lado, la valoración que los estudiantes guardan acerca del tema a que hace alusión la historia construida por su compañero. Se dibujan opiniones encontradas, que pueden aprovecharse para su confrontación. De nuevo, la oportunidad se deja pasar y la intervención del profesor induce a seguir con el *guión*.

M: muy bien, Luis de dónde sacaste esa historia

A: del Mens, el otro día fui ahí y había una chava que acaba de entrar tenía como 19 años y me empezó a platicar

A: -risas y bromas respecto a lo que dijo-

Los comentarios, aún en tono de broma, de los estudiantes llevan de nuevo el diálogo a terreno propicio para la confrontación valoral. El profesor intenta confrontar la percepción de los estudiantes mediante el argumento de la falta de datos.

M: sí, lo que dice Luis que esa es la mayoría de las historias de las chavas de esos centros, no sé no tengo los datos

A: a mí no me parece. Les da flojera trabajar y como están muy guapas

M: no sé cualquier cosa que diría sería mero prejuicio, no tengo la información

A: no pos hay de todo

A: es que también depende mucho del lugar

M: si, acuérdense que los prejuicios caen cuando te llegan las evidencias, cuando tienes las evidencias es cuando los prejuicios caen hay veces que aun con evidencias nos negamos a verlo, ¿tú si tienes evidencias Abraham si? tu crees, -ante los comentarios que no alcanzo a escuchar de un alumno- fíjense que no sé yo he tenido varios trabajos en esta materia que les encanta ese tema, o sea que colegas van... de hecho el semestre pasado tuve la experiencia de unos alumnos que hasta les golpearon el carro, o sea realmente fueron con cámaras y grabadoras y según lo que ellos reportaron hasta cambiaron su percepción del mundo en el sentido de que no lo hacían meramente

por gusto. Acaban haciéndolo, pero tenían muchísima necesidad económica, y la verdad es que si ganan mucho más que en cualquier otra chamba

A: yo he platicado con varias y realmente la mayoría, algunas pues si, que tienen hijos después que empezaron a hacer eso, como todas vienen de familias pobres o ricas pero que les gusta esa onda

A: que les gusta ganar el dinero fácil

M: me gustaría tener mas evidencias, no las tengo

A: *-todos opinan más en tono de broma-*

M: pero dos no es suficiente evidencia para decir que todas la hacen por gusto

A: ah, pero me lo imagino,

M: qué es esa imaginación muchachos

A: prejuicios

A: proyecciones

El diálogo es por demás ilustrativo. Aún cuando el tema del día no era la prostitución, ni los prejuicios, la falta de oportunidades laborales o la pobreza, bien valía la pena aprovechar la circunstancia que los mismos estudiantes propician para confrontar las opiniones que sobre esos temas presentan. El intento es débil, poco convincente. Al igual que en la sección anterior pareciera que lo importante es cubrir el trámite iniciado. No se encuentran, en la viñeta, pistas para inferir que se condujera a los alumnos hacia la confrontación de valores. Los puntos de vista que los reflejan son oportunidades para su revisión crítica, más su aprovechamiento es poco o nulo.

Desde los diferentes modelos para la educación moral, se guarda una alta consideración hacia los diferentes aspectos que en este apartado se han revisado. A manera de conclusión puede aseverarse que los profesores observados no les tienen la misma estima. El diálogo en las clases observadas no gira en torno a asuntos de índole moral, se encuentra apegado a los contenidos de la materia. A pesar de ello, los intercambios verbales en el aula derivan en oportunidades, que se desaprovechan, para que el profesor pueda jalarlos hacia los terrenos de lo moral, y particularmente para la revisión de los valores.



Por otro lado, la falta de un ambiente propicio para la expresión de las ideas propias, condición necesaria para la consideración de las ajenas, y la carencia de una actitud, que lleve a considerar a los otros como interlocutores válidos, resultan factores poco favorables para el crecimiento moral de los estudiantes.

La oportunidad que el diálogo ofrece para el desarrollo moral se pierde, además, por la inexistente confrontación de los valores que la expresión de las ideas exhibe. La invitación que el ITESO hace a sus profesores para mantener a los estudiantes alejados de posiciones acríicas y subjetivistas respecto a sus propios valores, para reconsiderar aquellos construidos sobre la base del sentido común, no es atendida.

De las razones expuestas, puede concluirse que el diálogo presente en las sesiones objeto de este estudio, sólo puede catalogarse como tal desde las definiciones que ofrecen los diccionarios. Las bondades que los diferentes modelos en educación moral esgrimen a favor de este recurso, parecen no tener eco en la labor que se observa en las aulas.

Hasta aquí los hallazgos encontrados mediante el análisis de los datos. En términos generales puede decirse que las acciones educativas puestas en juego por los profesores cuando de educar moralmente se trata en poco contribuyen al objetivo que debieran perseguir, la educación moral de sus estudiantes. En la parte que sigue presentamos las conclusiones que se desprenden de estos resultados.

## Conclusiones

La respuesta global a las preguntas de investigación planteadas es que las acciones educativas que los profesores llevan a cabo cuando se trata de educar moralmente son: elaboración de trabajos, manejo de contenidos, dinámicas, ejercicios, todas ellas utilizando de manera constante el diálogo. Estas acciones como se argumenta en el capítulo dedicado al análisis, poco aportan a la construcción de las condiciones que se considera necesario establecer para alcanzar el desarrollo moral: discernimiento, descentramiento y revisión valoral.

Una primera conclusión a partir de los hallazgos encontrados lleva a aseverar que existe falta de coincidencia entre los objetivos planteados por los diferentes modelos en educación moral, particularmente el de la institución sede del estudio e incluso los de los propios profesores, con lo que sucede en el aula.

Al hurgar en las diferentes acciones educativas que dan cuerpo al trabajo observado, no se perciben hechos que de manera consistente demuestren, en los trabajos y diálogos de los estudiantes, el discernimiento, la descentración o la revisión valoral. Hay episodios donde estas condiciones se alcanzan, más son los menos y constantemente son desaprovechados por los profesores.

Haciendo un nuevo repaso por otras investigaciones con un objetivo similar a esta, citadas en el marco teórico, se encuentran datos que permiten relacionarlos con los que aquí se obtienen. En las conclusiones que Chávez (2001) formulara para su trabajo se encuentra gran coincidencia con varios de los hallazgos señalados en el análisis de este reporte, una de ellas las resume: los profesores sujetos de aquel estudio no persiguen de forma explícita el establecimiento de conductas morales en el aula. Las conductas a que Chávez hace referencia son: respeto a los compañeros y al profesor, libertad de

expresión, entre otras. En el presente estudio se encuentra que los profesores observados, tampoco propician que en el aula se de un clima de respeto y confianza que permita la libre expresión de las ideas y facilite, además, reconocer a los otros como interlocutores válidos. Los profesores de ambos estudios muestran acciones que tienden a corregir, sin lograrlo, las causas que originan la falta de un ambiente favorable.

Por su parte Veugelers (2000), quien analiza varias investigaciones realizadas en torno a la educación de valores, refiere la labor del profesor como de crucial importancia en la consecución de los objetivos buscados. Una de sus conclusiones sostiene que el docente debe entender con total claridad que él es una de las partes involucradas en el proceso, y su papel consiste en servir de mediador en la propia construcción de los valores de sus alumnos. La misma encomienda, es formulada por la Universidad sede de esta investigación (ITESO, 2000). El papel que juegan los profesores sujetos de esta investigación, se aleja de esta recomendación, como lo demuestran varias de los hallazgos que se citan en las diferentes secciones que componen el análisis. Lo que ahí se encuentra delinea un profesor más preocupado por el cumplimiento del guión preestablecido para la clase, que por aprovechar las ocasiones que la clase le brinda para la construcción de las condiciones necesarias si se quiere alcanzar el desarrollo moral.

García-Ros, et al. (1991), aseveran que las intervenciones docentes exitosas en el ámbito del desarrollo moral, son aquellas que intencionan el razonamiento moral. Los autores ubican en este rubro a los profesores que utilizan los dilemas morales, aquellos centrados en contenidos académicos no reportan avance alguno. Aún cuando, los educadores considerados para el presente estudio no basan sus

acciones en el manejo de contenidos, se encuentra que otorgan a esta práctica un lugar privilegiado. Los docentes toman la exposición de contenidos como un fin y no como puente para intencionar en el estudiante el discernimiento, la descentración y la revisión valoral.

Nucci (1987), después de revisar experiencias educativas en el nivel infantil, advierte que se logra desarrollo moral si los temas incluidos se centran en tópicos de índole, precisamente moral. Si, además estos, provocan conflicto cognitivo en los alumnos y si estos últimos, muestran una actitud de respeto y apertura hacia las opiniones de sus compañeros. Coinciden con esta apreciación; por un lado, la propuesta de educación moral del ITESO (2000), particularmente en el apartado que señala las estipulaciones que deberán propiciarse para el cultivo de la actitud dialógica, y por el otro, en la obra de Navarro (2000), donde se formulan presupuestos y formas para utilizar el diálogo de manera efectiva. El diálogo que se observa en los grupos observados no se ajusta a temas morales, ni abona a la construcción de las referidas condiciones necesarias para el desarrollo moral. El respeto y apertura hacia las ideas de los demás, como se mencionara párrafos arriba, también se encuentran ausentes. El diálogo acompaña prácticamente todas las acciones educativas. Esta práctica debería abonar de manera importante al desarrollo moral; sin embargo, de manera recurrente se observa que el diálogo cae en el lugar común; es decir, en la expresión de la opinión sin argumentos. El mismo Navarro (op. cit.), al encontrar situaciones similares, señala que dada esta laxitud propiciada por los docentes: "... se da como válida la opinión moral mínima, la norma moral más baja, menos exigente y se abandona todo intento de transformación moral del individuo..." (p. 18)

Pueden apreciarse coincidencia entre las investigaciones referidas y la presente. Los profesores observados dan mayor importancia a temas *disciplinales* que a los morales. No garantizan el clima propicio para la libre expresión de las ideas. Sus intervenciones no favorecen ni el trabajo cognitivo, ni de revisión valoral. Se olvidan del rol de mediador para asumir otro protagónico. Tampoco demuestran tener claridad respecto a la pertinencia de las acciones educativas emprendidas.

Existe, se reitera, discrepancia entre aquello que los diferentes modelos en educación moral establecen como recomendable para alcanzar los fines propuestos, y lo que efectivamente sucede en el aula. Al analizar los propósitos expresados en los documentos institucionales, para el caso concreto que se estudia, las maneras formuladas para alcanzarlos y la estructura académico-administrativa en que se soportan estos afanes, se encuentran coincidencias significativas con aquellos que investigaciones al respecto califican como propios para promover el desarrollo moral. En los programas que los maestros formulan para sus asignaturas y los propósitos que expresan en las entrevistas, se advierte nuevamente la coincidencia. En el caso que nos ocupa; si se permanece al nivel de los propósitos y las formulas para alcanzarlos expresadas en el papel, el panorama parece halagüeño.

Los referentes encontrados en la bibliografía, para escenarios distintos, señalan una práctica que difiere con la que se observa en el caso que nos ocupa. Relatan experiencias rigurosamente sistematizadas por sus autores, donde se observa claridad en los propósitos y las maneras de alcanzarlos. Como muestra puede consultarse, entre otros a: Collier, 1993; Arana y Batista s/f; Buxurrais, 1994; Navarro, 2000; y, Martínez y Puig, 1994.

Esta discrepancia entre lo asentado en el papel y la práctica observada, nos lleva a afirmar que tal brecha puede disminuir si el profesor encuentra mayor claridad conceptual en el tema de la educación moral y las diferentes propuestas que se formulan para implementarla.

Las acciones educativas que llevan a cabo los docentes son ajenas, de manera consistente, a la lógica de alguna de las propuestas incluidas en el marco teórico. Extraña, además, que se experimente con ejercicios y dinámicas ajenas al campo de la educación moral y no se utilicen técnicas que han probado su eficacia en el mismo ámbito, como los propuestos por (Lickona, 1999; Cantillo, et. al, 1995; Kohlberg, et.al., 1998; Cortina, 1998; Delgado, 2001; Díaz-Aguado y Medrano, 2000; Navarro, 2000; Ortigosa, 2002; Peters, 1984; Puig, 1995 y 2003; Sánchez, S, 1998; Sánchez, T, 1998; Simon y Howe, 1972; y, Veugelers, 2000), además de los citados en el párrafo anterior.

El análisis de las diversas concepciones acerca de la educación moral y las técnicas que de ella se desprenden, dotarían al profesor de un sustento más firme sobre el cual asentar su labor. Los resultados de esta investigación indican la necesidad de la formación docente en tópicos propios del trabajo que los profesores del Centro de Formación Humana desempeñan. Se sabe que la aplicación de las técnicas sin el dominio conceptual de los presupuestos que las sustentan, es poco recomendable. La revisión puntual en las diferentes concepciones en educación moral, haciendo énfasis en la de la propia Institución, así como los modelos que se derivan de ellas, permitiría a los profesores un mejor desempeño en su labor frente a grupo.

La educación moral presenta supuestos diversos a los de otros campos. La revisión de estos fundamentos y las aplicaciones derivadas, no parece vano si uno

se dedica a ello. La aseveración de Navarro Gines (2000), que enseguida se rescata, es coincidente con lo que aquí se trata de concluir:

"Hay un cierto peligro por la ausencia de una idea vertebradora en el campo de la metodología puesto que pueden no utilizarse los métodos más adecuadas a las diferentes áreas de la educación ética, ni tampoco los más adecuados a las etapas del desarrollo mental y moral del adolescente. Además siempre hay el riesgo de que si el profesor no tiene una adecuada conciencia y formación metodológica use métodos que conduzcan a prácticas contradictorias entre sí lo cual contrarresta la eficacia de su acción educativa" (p. 16)

Otra vía para hacer que las acciones que hasta ahora se llevan a cabo, hagan una aportación mayor a la construcción de las citadas condiciones para el desarrollo moral, pasa por la revisión de las mismas prácticas. Un examen cuidadoso de las intenciones que se persiguen al solicitar trabajos, los tiempos a invertir y el sentido que los estudiantes encuentran en su elaboración, redundarían en productos que efectivamente sirvieran a los propósitos perseguidos.

Respecto al manejo del contenido, el docente tendría que indagar cuál es el verdadero lugar del contenido en el afán por educar moralmente y actuar en consecuencia. En el discurso de los docentes observados, aparece como soporte para el discernimiento, la descentración y la revisión valoral, y en la práctica se le coloca por encima de estas operaciones que el estudiante debe realizar si se pretende su avance en el terreno moral. Guevara, G (2004), en un artículo reciente cita a Dewey: "es absurdo pensar que la honestidad se puede enseñar a través de información" (p.61)

En cuanto a ejercicios y dinámicas, resulta recomendable la implementación de técnicas propias del campo del desarrollo moral. La revisión documental realizada para este trabajo muestra una buena cantidad de ellas -fueron

señaladas párrafos arriba-. Reforzando la propuesta, puede rescatarse, precisamente de un texto sobre dilemas morales, lo siguiente: "Es deseable que el profesor cuente con técnicas elementales de educación moral, sencillas y habituales, sistemáticas, no ocasionales sino intencionales." (Cantillo, et. al., 1995)

El diálogo, como se ha señalado, es una de las vetas más promisorias a explotar en aras de la educación moral. En los casos revisados parece que lo benigno del recurso mismo se impone a los equívocos docentes. Los profesores desaprovechan las ocasiones propicias para el desarrollo moral, que el diálogo les ofrece. La urgencia por cumplir con el guión establecido, se ha dicho, echa por la borda estas oportunidades. Existen, textos, como el de Navarro (2000), que ofrecen sustento teórico para una mejor conceptualización y manejo de este recurso. Sin ir más lejos, una lectura cuidadosa de la propuesta que el ITESO hace para la educación moral de sus estudiantes, con seguridad ofrecerá líneas que llevarán al docente a hacer un mejor uso del diálogo.

Las implicaciones que resultan de este estudio saltan a la vista. Es recomendable que el Centro de Formación Humana considere la revisión de lo que sucede en el aula. Si sus conclusiones apuntaran en el mismo sentido de éste, resultaría pertinente hacer énfasis en la preparación de los profesores en torno a las temáticas señaladas. De no ser así, sería conveniente propiciar mecanismos que lleven a los docentes a revisar los resultados de su práctica educativa.

La oportunidad que el ITESO brinda para la educación moral es encomiable. Los propios estudiantes, se señaló, lo refieren como un espacio donde se tratan temas que les resultan trascendentales y que difícilmente pueden abordarse en otros lugares. Las clases observadas exhiben ocasiones propicias para el desarrollo moral. Dicho de manera coloquial, la cancha está puesta. Los hallazgos



de esta investigación pudieran servir para que el juego que ahí se lleve a cabo redunde en la formación integral de los alumnos; para que lo que ahí suceda resulte acorde con lo pretendido.

La recomendación que el autor de esta investigación hace, coincide con lo que señala Campos (2003), un académico del noroeste del país, al repasar lo que él considera las principales falacias en que los profesores incurrir al educar moralmente. Uno de esas falsas ideas consiste en considerar suficiente las buenas intenciones del profesor, para asegurar la formación moral de sus estudiantes. Advierte sobre la necesidad de desterrar este error mediante la formación docente. Se presenta la cita textual:

“Para que podamos llevar a cabo la buena intención a ser una buena acción requerimos de mayor información acerca de lo que pretendemos”. (p. 5)

Este estudio hace un recorte, en las acciones educativas. La investigación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje implica la consideración de otras variables tan importantes como esta. Ahí se ubica su limitación. Paradójicamente, su fortaleza deriva del mismo recorte realizado, al permitir el análisis puntual de uno de los elementos importantes del proceso señalado.

Se considera conveniente aprovechar el marcado interés de la Universidad en la educación moral de sus estudiantes, así como la sólida estructura académica-administrativa del Centro de Formación Humana, para realizar nuevas investigaciones que complementen a la presente. Podrían estudiarse ahí, del lado pedagógico, los resultados en la implementación de las técnicas que han resultado favorables en otros ámbitos. Podría comprobarse, incluso, si la propuesta que la Institución hace es pertinente. Desde el campo estudiantil, parece recomendable desarrollar instrumentos que permitan determinar los resultados alcanzados.

## Referencias Bibliográficas

Abbagnano, N. (1963). Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica, México

Aguilar, N. (2000). Administración de la formación valoral impartida en Universidades de la Zona Metropolitana de Guadalajara, especialmente en el ITESO. Tesis. Maestría en Administración. ITESO.

Arana, M y Batista, N. (s/f). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. Ciencia, Tecnología y Sociedad, La Habana.

Área de Integración: qué es y cómo se pondrá en marcha (1994). ITESO, versión operativa para uso de los académicos

Barba, J.B., (1997). Valores, educación y cultura. Memoria del V Simposium. Los Valores en la Educación. ITESO

Barba, J.B. (1997). Educación para los Derechos Humanos. Fondo de Cultura Económica, México.

Bartolomé, M., et. al. (1985). Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. Narcea S. A. de Ediciones, Madrid

Bazdresch, M. (2000) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. México, Secretaría de Educación Jalisco, Textos Educar.

Buxarrais, M.R. (1994). Aproximación a la educación moral y reforma curricular, en *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Martínez, M. y Puig, J. (coordinadores). Universidad de Barcelona

Cantillo, José, et. al. (1995) Los dilemas morales. Un método para la educación en valores. Grupo Xibeca, editorial. NAU Ilibres, Valencia

Castilla del Pino, C. (1989) Freud y la génesis de la conciencia moral. En: *Historia de la ética*, v. 3. La ética contemporánea. Victoria, Camps (ed). Crítica, Barcelona

Chávez Camarillo, Rafael (2001) *Análisis de la conducta moral en clases de secundaria*. Tesis Especialidad en Educación Cognoscitiva. ITESO. Guadalajara, México.

Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla, Madrid.

Coll, C. (2000) *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas, en Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, México

Collier, Gerald (1993) *Learning moral judgement in higher education*. Studies in Higher Education Vol. 18 No. 3, p.287-297

- Coreth, E. (1982) *¿Qué es el Hombre?*. Herder, Barcelona
- Cortina, A. (1998 a) *¿Qué es ser una persona moralmente educada?* En: *Crecimiento moral y filosofía para niños*. García Morrión, F. (ed.) Descleé de Brower, Bilbao.
- Cortina, A. (1998 b) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Santillana, México
- Davalos, G. (1994) *Estudio cualitativo, a propósito de los valores en estudiantes universitarios*. Tesis. Licenciatura en Psicología. ITESO
- Delgado, A. (2001) *Formación valoral a nivel universitario*. Universidad Iberoamericana. México
- Desiato, M. (1993) *El hombre: retos, dimensiones, trascendencia*. UCAB, Caracas
- Díaz-Aguado, M.J y Medrano, C. (2000) *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Ediciones Mensajero, Bilbao
- Durkheim, E. (1975) *Educación y sociología*. Ediciones Península. Barcelona
- Ferrater, D. (1979) *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial, Madrid.
- Fierro, Ma. C. y Carvajal, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa/UIA León, México
- Flavell, J. (1983) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós, México
- Flores, L. (2000) *Estudio de una significación. Jóvenes y educación, valores e identidad*. Tesis. Licenciatura en Ciencias de la Educación. ITESO.
- Freud, S. (1979 a) *La interpretación de los sueños*. En: *Obras completas, Tomo V*. Amorrortu, Argentina.
- Freud, S. (1979 b) *Proyecto de psicología*. En: *Obras completas, Tomo I*. Amorrortu, Argentina
- Freud, S. (1979 c) *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. En: *Obras completas, Tomo XII*. Amorrortu, Argentina
- Freud, S. (1979 d) *El yo y el ello*. En: *Obras completas, Tomo XIX*. Amorrortu, Argentina
- Fronzizi, R. (1974, tercera reimpresión) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica, México
- Fronzizi, R. (1998, primera reimpresión) *Introducción a los Problemas Fundamentales del Hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.

García-Ros, R., Gimeno Collado A., Pérez-Delgado E. (1991) *La psicología del desarrollo moral*. Pérez-Delgado E. y García-Ros R. (comps.) Cap. 6: Intervención psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral (pp. 95-120). España: Siglo XXI

Gil Flores, J. (1994) Aproximación interpretativa al contenido de la información textual, en *Análisis de datos cualitativos, aplicaciones a la investigación educativa*, PPU, Barcelona

Gómez, Luis F. (2002) Guía para analizar las metas de un curso, material proporcionado en la materia *Programas y propuestas innovadoras para el desarrollo cognoscitivo*. Maestría en educación y procesos cognoscitivos, ITESO

Guevara, Gilberto (2004) La escuela secundaria: reforma polémica. Revista Proceso # 1444. Julio 4 de 2004. México

Kohlberg, L.; Power, F.C. y Higgins, A. (1998) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa, Barcelona.

Lepe, J. (1997) *El método de modelos humanos como factor para adquirir y fortalecer valores en los alumnos del ISENCO*. Tesis. Maestría en Educación. ITESO.

Lickona, T. (1993) *The Return of Character Education*. Educational Leadership Journal. Volume 51, Number 3, November 1993.

Lickona, T. (1999 a) *Sex, love and character: it's our decision*. An address to Seton Catholic High School students. Binghamton, New York.

Lickona, T. (1999 b) *Fostering the social-moral development of the child and teenager: the parent's role*. Instituto Juan Pablo II para la familia

Lickona, T. (1998) *Do parents make a difference in children's character development? What the research shows*. Fourth Annual Fall Character Education Seminar

López, Omar (2003) *Principales falacias en la educación moral*. Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/460Campos.pdf>, consultada en abril 6 de 2004

Martínez, M. y Puig, J. (1994, segunda edición) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. GRAÓ, Barcelona

Martínez Martín, Miguel; Buxarrais Estrada, María Rosa y Bara Francisco (2002) *La universidad como espacio de aprendizaje ético*. Revista Iberoamericana de educación, número 29, 21 páginas

Miles y Huberman (1994) *Qualitative data analysis*, Sage, California

Misión del ITESO, Prospectiva del Iteso a la luz de sus Orientaciones. (1993) Consejo Académico

Morfín López, C. (2001) El desarrollo moral y la educación superior. Una caracterización de los jóvenes del ITESO. Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara.

Muñoz Izquierdo, Carlos. (1994) La formación valoral en la universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción. En, La contribución de la educación al cambio social. Gernika, México

Navarro, Ginés (2000) El diálogo. Procedimiento para la educación en valores. Editorial Desclée de Brouwer, S. A. España.

Nucci, Larry (1987) *Synthesis of research on moral education*. Educational Leadership pages 86-92

Orientaciones Fundamentales del ITESO, (1991), Secretaría de Atención Comunitaria

Ortigosa López, Santiago (2002) *La educación en valores a través del cine y las artes*. Revista Iberoamericana de educación, número 29, 15 páginas

Payá S, M. (2000) Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual (segunda edición). Desclée de Brouwer, Bilbao.

Pérez-Delgado, E y García-Ros, R. (1991) La psicología del desarrollo moral. Siglo XXI, Madrid

Pérez S, G. (1998) Investigación cualitativa: retos e interrogantes I: Métodos. La Muralla, Madrid.

----- (1994) Investigación cualitativa: retos e interrogantes II: Técnicas y análisis de datos. La Muralla, Madrid

Peters, R. S. ( 1984) Desarrollo moral y educación moral. Fondo de Cultura Económica, México

Piaget, J. (1971) El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona

Primer Encuentro Valores y Educación. Memorias (1998), Gobierno del Estado de Jalisco, México

Puig Rovira, Josep Ma., (1995) *Construcción dialógica de la personalidad moral*. Revista Iberoamericana de Educación, 103-120

Puig Rovira, Josep Ma., (1996) La construcción de la personalidad moral. Paidós. Barcelona

Puig Rovira, Josep Ma., (2003) Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Paidós. Barcelona

Pulaski, M. (1975). Para comprender a Piaget: una introducción al desarrollo cognoscitivo del niño. Península, Barcelona.

Proyecto del Centro de Formación Humana ITESO ( marzo de 2000), documento de trabajo del Área de Integración

Rugarcía, A. (1996) Educar en Valores. Universidad Iberoamericana. Plantel Golfo Centro, México

Salas, A. (1996) Análisis cualitativo de las situaciones educativas con respecto a las posibilidades de los maestros en incidir en la formación valoral. Tesis. Licenciatura en Psicología. ITESO

Sánchez, A. (1969) Ética. Grijalbo, México.

Sánchez, S. (1998) Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores. Desclée De Brouwer. Bilbao

Sánchez, T. (1998) Using stories about heroes to teach values. Educational Resources information Center, U.S.A. ERIC Identifier: ED424190

Savater, F. (1996) Ética para Amador. Ariel, Barcelona.

Simon, S., Howe, L. y Kirschenbaum, H. (1972) Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students. Hart Publishing Company, Inc. New York

Stenhouse, L. (1993, segunda edición) La tradición del estudio de casos y su aplicación en la práctica, en La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

Veugelers, Wiel (2000) *Different ways of teaching values*. Educational Review Feb2000, Vol. 52 Issue 1, p.37, 10p

Villalobos, F. (2001) Los valores en la práctica. Trabajo inédito. Maestría en Educación, Universidad La Salle de Guadalajara, México.

Wilcox, J.; Ebbs, S. (1992). The leadership Compass. Values and Ethics in Higher Education. ERIC Digest.

**Anexo 1.**

**LAS SEIS ETAPAS DEL JUICIO MORAL**

**Fuente: Kohlberg, Power y Higgins: 1998.**

**Contenido de la Etapa**

<b>Nivel y etapa</b>	<b>Qué es correcto</b>	<b>Razones para hacer lo correcto</b>	<b>Perspectiva social de la etapa</b>
Nivel I. Preconvencional. Etapa 1: Moral heterónoma	Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico, personas y bienes	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio.	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan los mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir los propios intereses y necesidades en un mundo donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	Perspectiva individualista concreta. Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).
Nivel II. Convencional. Etapa 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, inconformidad interpersonal.	Estar a la altura de lo que espera la gente que esta cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.	Perspectiva del individuo en relaciones con otros individuo. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la regla de oro concreta poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.
Etapa 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entren en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad en la etapa 3).	Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.
Nivel III. Posconvencional o de principios. Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales.	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contractual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, "el mayor bien para el mayor número".	Perspectiva previa a la sociedad. Perspectiva de un individuo racional conciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.
Etapa 6: Principios ético universales.	Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.





Anexo 2. Relación entre los estadios lógicos y morales (Arbuthnot y Faust, 1981; en Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R., 1991)

Preoperacional: operaciones concretas (A) Absolutismo fisicista; clasificación categórica)	Estadio 1 (orientación castigo-obediencia)
Operaciones concretas (B) (reciprocidad, relatividad)	Estadio 2 (orientación instrumental-relativista)
Comienzo de Operaciones Formales (inversión de reciprocidad)	Estadio 3 (orientación interpersonal de concordancia)
Operaciones Formales Básicas (A) (sistema de perspectiva total)	Estadio 4 (orientación legalística-autoritaria)
Operaciones Formales Básicas (B) (consolidación de habilidades separando variables; generaliza y formula principios)	Estadio 5 (orientación contrato social-principios superiores)

### ANEXO 3. Estructura que presentan las sesiones en los dos grupos observados.

#### Grupo 1.

Fecha	Actividad	Tiempo, en minutos
Febrero 10	▪ Explicación, por parte del profesor, respecto a la forma que debe tomar un trabajo a entregar con posterioridad.	30
	▪ Magisterial con el tema de la criticidad.	10
	▪ Revisión de un texto. Se divide el material, se realiza una lectura individual de la parte asignada, para después explicarse al grupo.	60
Febrero 12	▪ Continúa la revisión del texto. El profesor inicia con una explicación que intenta contextualizar el contenido.	60
	▪ Diálogo que intenta tornar significativo el material revisado.	10
	▪ Dinámica: "zoo humano".	35
Febrero 17	▪ Explicación de las relaciones entre el trabajo a realizar en la sesión con el tema (criticidad)	3
	▪ Dinámica: "teléfono descompuesto"	25
	▪ Reflexión-diálogo a partir de la dinámica anterior.	20
	▪ Ejercicio. A partir de una nota periodística, formular, de manera individual, tres preguntas que permitan determinar la veracidad de la misma.	25
	▪ Proyección de un video.	16
	▪ Comentarios acerca del vídeo.	20
Febrero 19	▪ Explicación, por parte del profesor, de diferentes instrumentos que pueden ser utilizados para la contextualización del trabajo referido en la primera sesión.	30
	▪ Magisterial: posturas epistemológicas.	30
	▪ Ejercicio: los estudiantes agrupados por carrera deberán responder a las siguientes preguntas: ¿qué ciencias estudian al hombre; desde qué perspectiva; es importante considerar al ser humano desde nuestra carrera; qué es el hombre para nuestra carrera?	25
	▪ Puesta en común de las respuestas.	20
Febrero 24	▪ Magisterial: epistemología (herramientas para conocer)	60
	▪ Ejercicio: completar el dibujo de una figura cubierta parcialmente.	25
	▪ Ejercicio en el que se solicita a algunos estudiantes nombrar un personaje auténtico y otro que no lo sea, argumentando la elección.	20
Febrero 26	▪ Dinámica: verdadero, falso, no se sabe.	40
	▪ Magisterial: autenticidad.	60

## Grupo 2.

Fecha	Actividad	Tiempo, en minutos
Febrero 18	▪ Presentación de artículos periodísticos a cargo de estudiantes.	20
	▪ Trabajo en equipo, a partir de una lectura previa con el tema de la pobreza. Se pide como producto un esquema que rescate los puntos importantes del texto.	20
	▪ Discusión posterior al trabajo en equipo.	40
	▪ Presentación de los productos	25
Febrero 20	▪ Presentación de artículos periodísticos a cargo de estudiantes.	15
	▪ Dinámica: percepción.	20
	▪ Trabajo en equipos de un material con el tema del prejuicio. Se solicita un esquema con los puntos centrales del texto.	40
	▪ Revisión en el grupo de los productos de cada equipo.	30
Febrero 25	▪ Presentación de artículos periodísticos a cargo de estudiantes.	10
	▪ El profesor explica el propósito y manera de realizar el trabajo siguiente	10
	▪ Dinámica: laboratorio de la conducta humana. Se realiza por equipos y se discute por el grupo completo.	70
Febrero 27	▪ Síntesis-repaso de lo revisado hasta ahora en el curso.	5
	▪ Presentación de artículos periodísticos a cargo de estudiantes.	10
	▪ Dinámica: lotería urbana.	50
	▪ Ejercicio, un grupo de cinco estudiantes, presentan a los otros cuatro y el maestro un <i>collage</i> con el tema de sus propios prejuicios.	35
Marzo 4	▪ Repaso: prejuicio, percepción social y valores.	10
	▪ Presentación de artículos periodísticos a cargo de estudiantes.	20
	▪ Dinámica: valores (semana típica).	70
Marzo 6	▪ Explicación a cargo del profesor sobre las formas que deberá tomar un trabajo a entregarse en fecha próxima.	10
	▪ Revisión de una lectura realizada como tarea. El grupo se divide en dos. Se trabaja bajo la forma de un seminario	80