

PERSPECTIVAS ACTUALES EN EDUCACIÓN MORAL*

MAURICIO ECHEVERRÍA GÁLVEZ**

Resumen

El artículo revisa críticamente algunas de las estrategias pedagógicas utilizadas para responder a la demanda actual en educación moral, tales como: inclusión en las diversas áreas curriculares, desarrollo de ejercicios específicos, asignación a un determinado subsector disciplinario. A partir de la revisión anterior, se profundiza en algunas sugerencias más de fondo para abordar el complejo desafío de la formación moral. En concreto, se postula la necesidad de integrar las principales corrientes teóricas y prácticas en educación moral, con sus diversos énfasis (cognitivos, afectivos, activos).

Abstract

This paper critically reviews some of the pedagogical strategies used to respond to the present demands in moral education, such as: inclusion in the different curricular areas, development of specific exercises, assignment to a defined disciplinary subsector. Starting from this review, some deeper suggestions are set in order to meet the complex challenge of moral formation. In concrete, it proposes the necessity to integrate the main theoretical and practical streams to in moral education, with their diverse emphasis (cognitive, affective, active).

* Este artículo es parte de un proyecto de investigación actualmente en curso, financiado por la Dirección de Investigación y Postgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Doctor en Filosofía, por la Universidad *Angelicum* de Roma. Licenciado en Filosofía, por la Universidad Católica de Chile. Bachiller en Filosofía, por la Universidad Gregoriana de Roma. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios Tomistas de la Universidad Santo Tomás. Profesor del Programa de Magister de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En los últimos años la educación moral ha cobrado gran relevancia en la discusión pública. Los organismos e instituciones de educación formal en todo el mundo se han planteado el tema de la formación valórica de manera explícita y con gran atención¹. Este interés generalizado se ha plasmado en nuestro país gracias a la actual reforma curricular de Educación Básica y Media, en la que se establecen objetivos transversales de carácter valórico².

¿En qué se ha traducido este propósito formativo, tan ampliamente compartido? ¿Qué cauces de aplicación concreta se han intentado en el sistema formal de educación? ¿Qué modelos de educación moral pueden destacarse? En lo que sigue diremos algo al respecto, con referencias a la realidad local; no como un recuento exhaustivo –ni siquiera representativo– de las experiencias realizadas, sino más bien como una lectura tipificadora de algunas opciones en este campo y de las limitaciones que pueden presentar. Luego de lo cual agregaremos algunas reflexiones que apunten más al trasfondo del asunto y a los caminos que vislumbramos hacia delante en este tema.

Algunos medios usados en educación moral

De partida, hay que admitir que los intentos de llevar a la práctica los objetivos (temas, contenidos) valóricos transversales, planteados en las reformas educacionales chilena, española, argentina, etc., se han topado con algunos obstáculos a la hora de su real implemen-

¹ Véase en este sentido, por ejemplo, la *Resolución sobre el Tema Valores en la Enseñanza Pública* de la 32ª Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, Melbourne, 9-08-1988 (en R. Antolínez y P. Fernández [ed.], *Ética y educación*. Bogotá, Magisterio 1996, pp. 134-142). En Argentina: M. J. Martínez, *Los temas transversales*. B. Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995. En Chile: *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago, Universitaria, 1995 (en especial, pp. 69-81 y 138).

² Véase J. E. García-Huidobro (ed.), *La reforma educacional chilena*. Madrid, Proa-Editorial Popular, 1999, sobre todo el capítulo 12: C. Cox, *La reforma del currículum*.

tación. Aparte de dificultades prácticas genéricas (escasez de recursos, falta de cursos de capacitación para los profesores, inercia y resistencia al cambio...), la formación en valores se ha visto enfrentada a problemas más específicos.

En un primer momento, se ha intentado aplicar la transversalidad de los objetivos valóricos mediante su inclusión en todos los sectores de aprendizaje del currículo “vertical”³. Este camino se topa con problemas prácticos: no siempre es fácil incorporar los valores en todas las áreas curriculares “verticales”; además, muchos profesores se consideran a sí mismos capacitados (e interesados) sólo en sus propias disciplinas y no en la formación valórica. Ello ha llevado al español Alfonso López Quintás a plantear como solución que la formación de los objetivos transversales valóricos se logra de suyo, de modo implícito, en los diversos sectores de aprendizaje, sin necesidad de una tematización o abordaje especial⁴. Esta opción nos retrotrae, de hecho, a la situación previa a la reforma, al eliminar el trabajo explícito sobre la formación valórica transversal.

Otra línea de aplicación de los objetivos transversales ha ido en la dirección de realizar “ejercicios” o “dinámicas” de formación ética⁵. En particular, han tenido gran difusión los ejercicios de “análisis

³ Por ejemplo: F. Lucini, *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya, 1994.

⁴ “Se han hecho intentos, a veces ingeniosos e inteligentes, de hallar los momentos y ocasiones en los cuales los profesores de distintas áreas pueden abordar esos temas. Existe el peligro en tales ensayos de forzar las cosas y provocar el desconcierto entre los docentes, con la consiguiente zozobra. No deben preocuparse los profesores. A mi entender, pueden contribuir eficazmente a la formación integral de los alumnos, según el espíritu de la LOGSE, con sólo explicar bien algunos temas de su área que tienen gran incidencia en la formación de la personalidad humana”. *Id.*, *Cómo lograr una formación integral*. Madrid, San Pablo, 1996.

⁵ Véase, para nuestro caso, en A. Magendzo, P. Donoso y M. T. Rodas, *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*, Santiago, Universitaria, 1997, el capítulo *Recursos didácticos*, pp. 111-124. Para la experiencia española: M. R. Buxarrais, *Procedimientos y métodos en la educación moral. Aula de Innovación Educativa*, 16-17 (1993), pp. 35-40.

de dilemas” para el desarrollo del juicio moral, propios del método de Lawrence Kohlberg⁶. El otro tipo de ejercicios más difundido es el de “clarificación de valores”, de Louis Rath y sus seguidores⁷. Además, a veces como complemento de los anteriores, se suele recurrir a ejercicios tales como dramatizaciones, juegos de roles, comentarios de imágenes, expresión plástica, etc. Sin embargo, esta formación por ejercicios presenta a nuestro juicio dos grandes defectos: en primer lugar, ellos no ayudan a la transversalidad, sino que reducen la formación valórica a actividades puntuales (a cargo del profesor jefe o del orientador); en segundo lugar, la efectividad real de tales métodos ha sido ampliamente cuestionada⁸.

Tal vez las limitaciones de los medios mencionados han dado origen a otra opción, la de reasignar la responsabilidad de formación ética a las asignaturas clásicas en el área: filosofía, religión y orientación⁹. En algunos países se ha propuesto incluso ampliar estas “cla-

⁶ Este método se centra en estimular el tipo de juicio moral “adecuado” para cada edad (según una clasificación evolutiva de etapas piagetianas), mediante el planteamiento de dilemas éticos a resolver, elaborados especialmente para ese efecto. Cf. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development: I. The Philosophy of Moral Development, II. The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper and Row, 1981, 1984. Los textos que promueven entre nosotros este tipo de ejercicios son innumerables. Las investigaciones y tesis de psicología educacional acerca del desarrollo moral de los niños y adolescentes asumen prácticamente siempre la perspectiva kohlbergiana.

⁷ En este método se usan dos tipos de ejercicios: la “respuesta clarificatoria”, una suerte de diálogo entre el “facilitador” y el alumno, en el que el primero responde a los comentarios espontáneos del segundo con preguntas que lo ayuden a tomar conciencia de sus propios valores; la segunda técnica, la más difundida y practicada, es la “hoja de valores”, que consiste en un cuestionario con preguntas (frases para completar, etc.), orientadas también a que el educando precise, aclare y se haga consciente de sus valores. Cf.: L. Rath, M. Harmin y S. Simon, *Values and Teaching: working with values in the classroom*. Ohio, Merrill, 1966. En Latinoamérica: A. Pascual, *Clarificación de valores y desarrollo humano; estrategias para la escuela*. Madrid, Narcea, 1995.

⁸ Véase, M. V. Gordillo. *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, EUNSA, 1992.

⁹ En España, esto ha llevado a la creación de una asignatura específica, “La vida moral y la reflexión ética”; véase J. M. Cobo, *Educación moral para todos en secundaria*. Madrid, Narcea, 1995 (en el apartado *Algunas dificultades y problemas*, pp. 37-42). Según un estudio, en el 42% de los países europeos es utilizada la

ses de ética” a otros niveles¹⁰. En nuestra opinión, y sin cuestionar la importancia de la reflexión ética (filosófica, teológica o práctica), nos parece que esta alternativa constituye un paso atrás en cuanto a la intención de transversalidad y de superación del asignaturismo¹¹.

“Educación Moral y Etica” como asignatura explícita (Mónica Taylor *et al.*, Consorcio de Institutos de Investigación y Desarrollo en Educación de Europa y la Fundación Nacional de Gran Bretaña para Investigación Educativa, 1994. Citado en J. Grass, *Valores y virtudes*. Santiago, Ed. Citybank, 1995, pp. 88-99). En Chile, el nuevo marco curricular para el único curso obligatorio de filosofía en la Educación Media (formación general, cuarto medio) ya se centraba exclusivamente en el tema moral; no obstante, este año el Ministerio de Educación ha propuesto redestinar el sector Filosofía al tratamiento de problemáticas juveniles (droga, sexo...) y en un nivel más “práctico”. Ello ha generado la reacción de algunos profesores de filosofía, que han salido en defensa de la utilidad de esta disciplina para la formación valórica, sin necesidad de “rebajarla” al nivel psicológico o terapéutico. Por su parte, la reformulación curricular del sector Religión de la Conferencia Episcopal Chilena anuncia que: “*Se ha tenido especialmente presente la posibilidad de que la clase de religión apoye los Objetivos Transversales Obligatorios que la escuela deberá implementar en su proyecto educativo..., vinculando de este modo los valores formativos propuestos en el lenguaje religioso, con aquellos otros éticos, de desarrollo personal y de vinculación con el entorno propuestos en ellos*”. *Id.*, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Sector Religión*. Santiago, 1998, pág. 10. El cambio con respecto al sector Orientación ha sido aun más notorio; si al inicio de la reforma parecía que la labor formativa del orientador se difuminaba ante el papel que asumirían todos los profesores en la educación valórica transversal, actualmente muchos de los establecimientos han terminado adjudicando a las horas de Orientación la tarea de ocuparse de los objetivos transversales.

¹⁰ “*Pienso que un curso análogo en su sentido y fines al que comentamos sería muy conveniente al final de la educación primaria o comienzo de la E.S.O., por ejemplo*”. Cobo, *op. cit.*, p. 39. “*Estos espacios y estos tiempos para la reflexión parecen insuficientes tal como están situados sólo en el Cuarto Curso de Secundaria, y se propone, por lo tanto, su extensión al menos a lo largo de todo el Segundo Ciclo de dicha Etapa*”. Conclusiones del Primer Congreso sobre Educación en Valores, Transversalidad y Reforma Educativa, 21-05-1994; en Lucini, *op. cit.*, p. 161. En este sentido, cabe destacar, también, el creciente interés por aplicar los métodos de “filosofía para niños”, que incluyen por cierto temas de ética.

¹¹ “*Según la nueva ley educativa, se intenta que esta educación moral y cívica impregne todo el currículo y afecte a la vida comunitaria del centro, y que todo el profesorado de modo colectivo asuma este tipo de educación moral. Sin embargo, la reflexión ética no se sitúa a ese nivel básico de la educación moral, sino que es una disciplina filosófica, que únicamente debe ser impartida por el profesorado de filosofía*”. L. M. Cifuentes (coord.), *Perspectivas: vida moral y reflexión ética. E.S.O. Cuarto curso*. Madrid, Akal, 1994.

Otro escollo grave para la formación valórica radica en su evaluación¹². En primer lugar, se ha intentado evaluar los valores mediante escalas de apreciación (Lickert, Thurstone, Osgood, etc.) e instrumentos típicos de encuestas (cuestionarios, inventarios, entrevistas)¹³. Sin embargo, estos medios nos parecen cuestionables desde dos frentes: primero, por su presunción cuantificadora; y, segundo, por su ingenuidad (por ejemplo, cuando se le pide al mismo sujeto definir sus valores ideales, sin contrastarlos con la práctica real). Por ello, pueden resultar más pertinentes los instrumentos de observación intencionada (tablas, registros de control, registros anecdóticos...). No obstante, los criterios para definir e interpretar dichas observaciones no resultan todavía claros ni bien fundados¹⁴.

Se observa, así, una serie de carencias en estos intentos concretos de educación valórica (sin desconocer los méritos y logros parciales de cada uno de ellos). Sin duda, resulta más fácil detectar la necesidad de trabajar en la formación moral de los niños y jóvenes, y

¹² Como lo reconoció en su visita a nuestro país uno de los expertos en el tema, Antonio Bolívar: “*La evaluación en el ámbito de las actitudes y valores constituye uno de los ‘puntos oscuros’ más necesitado de clarificación*”. Id., *La evaluación de valores y actitudes como tarea controvertida*, p. 1. XII Jornadas Nacionales de Evaluación: “El desarrollo de aspectos actitudinales (éticos) en la formación de profesionales”. Punta Arenas, Universidad de Magallanes, 23-24 octubre 1998.

¹³ Véanse: Magendzo, *op. cit.*, p. 142; C. G. Cabello, I. Corbera, J. Artaza, *Formación ética en contextos educativos*. Santiago, U. Central, 1999, pp. 76-81; P. Ahumada, *La evaluación de actitudes: desde los enfoques taxonómicos a los enfoques globalizadores*. XII Jornadas Nacionales de Evaluación.

¹⁴ Cf. *Ibid.* y M. Martínez, *La evaluación en educación moral. Aula de Innovación Educativa*, 16-17 (1993), pp. 41-47. Esta debilidad de fondo en la evaluación valórica también se ha proyectado en la actual reforma chilena. Aparte de repetir la obligación genérica formulada en la LOCE de “*establecer un sistema de evaluación periódica en Básica y Media que permita comprobar el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos*” (art. 19), los sucesivos documentos oficiales (decretos 40, 220, 552, 511, 112...) no han dado pautas claras para la evaluación de los objetivos transversales (salvo algunas sugerencias dispares en algunos anexos). Véase J. Zabalza, *La evaluación en el proyecto curricular de centros educativos*. En: *Pensamiento Educativo*, Vol. 23, 1998, pp. 304-317.

destacar la relevancia de los objetivos valóricos transversales, que encontrar un sustento operativo proporcionalmente sólido.

Más aun: nos asalta el gran temor de que las dificultades reales surgidas al intentar concretar los propósitos formativos terminen por estancar el promisorio impulso inicial. Ello no parece descabellado, mientras contemos sólo con una heterogénea gama de sugerencias pedagógicas, para hacer realidad la ambiciosa formulación de ideales, objetivos e intenciones de formación ética.

Algunas reflexiones y proyecciones

Aventuremos ahora algunos juicios de fondo respecto de la práctica de la formación moral. En primer lugar, notemos que aquí sólo hemos revisado algunos medios sobre *cómo* formar en valores. No hemos entrado en el espinudo problema de *qué* valores formar. Este asunto, por cierto, ya ha sido resuelto con la publicación de los decretos respectivos en las reformas educacionales hoy en marcha. Aunque algunos opinen que no es un verdadero problema, dado que a la larga todos llegamos siempre a un conjunto básico de valores comunes (respeto, honestidad, lealtad, tolerancia, justicia...) ¹⁵, no es tan claro que siempre se entienda lo mismo por ellos. Por una parte, el hecho de que algunas corrientes morales y pedagógicas enfoquen la educación moral hacia la formación de criterios puramente “formales” o procedimentales, mientras otras apunten hacia una ética “material”, con contenidos morales definidos, determina sin duda interpretaciones muy divergentes para cada valor. Por otra parte, aunque todos parezcan estar de acuerdo a la hora de definir valores genéricos en abstracto, suelen aparecer las divergencias cuando se aterrizan a los casos concretos; allí se disiente sobre qué se entiende en realidad por respeto, tolerancia, etc.

¹⁵ Cf. Gordillo, *op. cit.*, pp. 42, 186 *et passim*.

En segundo lugar, aun prescindiendo de qué valores formar y quedándonos sólo con el aspecto de cómo formarlos, llevar a la práctica un proyecto de educación moral resulta singularmente difícil y complejo, a pesar de la facilidad con que se suele opinar sobre el tema. La dificultad se agrava cuando no se enfrenta con suficiente rigor esa complejidad. A nuestro juicio, la principal causa de que no se haya avanzado más en la implementación coherente de metodologías formativas radica en una fundamentación insuficiente de las mismas, tanto en el orden teórico como en el práctico.

Primero, insuficiente fundamentación teórica. Nos llama la atención la ausencia o la precariedad de fundamentos teóricos en muchos proyectos de formación valórica. Para cada sugerencia metodológica sería posible rastrear las concepciones teóricas implícitas que la fundamentan, de raigambre en última instancia filosófica. Y, como ello no es siempre explicitado, resulta difícil alcanzar una coherencia epistemológica suficiente en un proyecto metodológico complejo. Además, al abordar este tema se suele ignorar la vasta tradición histórica en el pensamiento educativo y filosófico sobre la formación moral; daría la impresión de que se quisiera empezar casi desde cero. La insuficiencia teórica es, a veces, disimulada con vagas referencias a autores “de peso”; pero se echa de menos una explicación sólida de las razones que llevan a privilegiar a un autor por sobre otros. En otras ocasiones se cita como referentes a autores de diverso calibre e incluso de distinto nivel epistemológico (filósofos, psicólogos, teólogos, sociólogos, educadores...) sin la necesaria contextualización.

Segundo: tampoco observamos una adecuada fundamentación práctica en las propuestas de formación valórica. Encontramos en el plano metodológico análogamente las mismas deficiencias que en el teórico: poca consideración de la experiencia histórica, limitación a un solo método o técnica, o bien eclecticismo inorgánico de métodos y técnicas diversas.

En cuanto al recurso limitado y exclusivo de una sola metodología –además de lo ya señalado sobre los ejercicios– llama poderosamente la atención el gran número de métodos pedagógicos de aplica-

ción “cerrada” (Montessori, Feuerstein, Lipman, Waldorf...). Estos métodos corresponden, en realidad, a verdaderas escuelas pedagógicas, que agrupan a personas, instituciones y publicaciones en torno a un fundador¹⁶. Tales metodologías poseen sus respectivas teorías educacionales y suelen abarcar las diversas áreas pedagógicas (entre ellas, la formación moral). Sin embargo, cada una de estas escuelas se plantea como un sistema autoconsistente y cerrado en su aplicación, lo que dificulta mucho la comparación e integración entre ellas¹⁷.

En resumen, para avanzar en la aplicación de los ideales de educación moral se requiere en estos momentos un esfuerzo serio y sistemático por reforzar la fundamentación teórica y práctica de las metodologías formativas. Creemos que ese refuerzo debe apuntar –en ambos planos– hacia un rescate del acervo histórico en el tema y hacia la clarificación de un marco conceptual coherente. Una visión de este tipo, estructurada desde una perspectiva global filosófica, deberá ser capaz de situar y de dar cuenta de los aportes específicos significativos a la educación moral desde otras disciplinas, tales como la psicología, la teología o la sociología. Sólo entonces será capaz de sustentar proyecciones metodológicas sólidas para la formación ética.

Además de la necesidad de reforzar la fundamentación teórica y práctica de la educación moral, la revisión de la situación actual nos invita a otro desafío de similar o mayor envergadura: el de elaborar modelos o paradigmas capaces de sintetizar e integrar orgánicamente entre sí los diversos aportes (teóricos y prácticos) en formación valórica¹⁸.

¹⁶ Sin considerar, además, el floreciente número de metodologías parapedagógicas, cercanas a la formación valórica, tales como la programación neurolingüística y los diversos talleres de desarrollo personal.

¹⁷ Ello se agrava por una actitud de cierto hermetismo, que evita la difusión de los propios métodos a los “no iniciados”.

¹⁸ “*The time would seem to be ripe for attempts at theoretical synthesis which also can be made definite in practical application*”. F. Ellrod (1992), *Contemporary Philosophies of Moral Education*. En: G. McLean y F. Ellrod (ed.), *Philosophical*

Por supuesto que resultaría imposible recopilar e integrar absolutamente todas las propuestas existentes en pedagogía moral. Sin embargo, los autores coinciden en destacar como las más relevantes tres tendencias teórico-prácticas actuales, con acentuaciones muy diferentes entre sí: 1) el desarrollo del juicio moral, 2) la clarificación de valores, 3) la formación en virtudes¹⁹. Las tres propuestas apuntan a tres perspectivas en sí diversas: cognitiva, afectiva y activa, respectivamente.

La primera, que aborda la educación moral desde la propuesta cognitivista de Kohlberg mediante el análisis de dilemas²⁰, siguiendo la sicología evolutiva de Piaget, puede remitirse a una inspiración kantiana y, en un último término, al “socratismo moral”, en la medida en que entiende la formación moral como el desarrollo del juicio moral. La segunda, la clarificación de valores de Raths, por su parte, procura afianzar en los niños y jóvenes las preferencias valóricas en las que basan sus opciones²¹; no resulta difícil vincularla teóricamente con la sicología de Rogers y filosóficamente con la axiología scheleriana y en definitiva –aunque sea de modo simbólico– con la agatología platónica. La tercera propuesta, la formación en virtudes, replanteada en nuestros tiempos por Alasdair MacIntyre²², se liga explícitamente a la visión pedagógica, ética y cívica de Aristóteles.

Existen por supuesto muchas otras corrientes y métodos adjudicables a cada uno de los énfasis básicos (cognitivo, afectivo, acti-

Foundations for Moral Education and Character Development (2ª ed.) Washington D.C.: RVP, p.33.

¹⁹ Cf., entre otros: Alasdair MacIntyre, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. University of Notre Dame Press, 1990; Rogelio Medina Rubio, *La educación moral en la orientación personal*. En: V. García Hoz (ed.), *La Orientación en la educación institucionalizada; la formación ética*. Tratado de Educación Personalizada 20. Madrid, Rialp, 1994, p. 49; Antonio Bolívar, *op. cit.*, p. 15; Cabello, *op. cit.*, p. 53, Ellrod, *op. cit.*, pp. 10-30.

²⁰ Cf., más arriba, la nota 6.

²¹ Cf., más arriba, la nota 7.

²² A. MacIntyre, *After Virtue*. London, Duckworth, 1981. En el plano metodológico, destacan la formación moral mediante narraciones, de William Bennett y sus “libros de las virtudes”, así como las propuestas de Thomas Lickona.

vo)²³. En todo caso, cualquier propuesta integral de formación moral hoy día debería dar cuenta de estas tres líneas e integrar los aportes de cada una²⁴.

Contra esta pretensión, puede argüirse la aparente imposibilidad de elaborar un modelo que integre aportes tan diversos, dado que cada perspectiva implica bases antropológicas incompatibles. En efecto, para una integración real como la planteada es indispensable alcanzar una coherencia ética y pedagógica, ambas sustentadas en definitiva en una coherencia antropológica. Ello parece difícil, tomando en cuenta la gran diferencia de las tres corrientes arriba planteadas, que se presentan muchas veces incluso como antagónicas. Sin embargo, cabe admitir que las tres corrientes poseen puntos antropológicos de contacto (el hombre como sujeto libre, responsable, perfectible, social, etc.). Además, en su aplicación práctica, una corriente no prohíbe ni hace imposible la otra; al menos, no en su totalidad.

De hecho, la integración ha sido intentada, de alguna manera, desde cada perspectiva. El mismo Kohlberg, en su momento, reconoció la necesidad de agregarle a su modelo el entorno de una “comunidad justa” y algunos valores o contenidos morales definidos²⁵, lo cual ha sido desarrollado y completado por algunos de sus seguido-

²³ En la línea cognitiva podemos adscribir –entre otras muchas– el intento mencionado de insertar los objetivos transversales en los sectores curriculares. En la perspectiva afectiva caben además medios como las campañas periódicas sobre un valor y otras técnicas de sensibilización valórica. En la línea activa, pueden ubicarse corrientes pedagógicas como el conductismo, la formación del carácter, el desarrollo de actitudes y el comunitarismo.

²⁴ “*Many themes which must be integrated in any more complete theory have been brought out in the different approaches examined. The techniques for coming to a better self-understanding prominent in values clarification and humanistic frameworks; the stage system of Kohlberg, with its associated tests and methods for accelerating stage advance;... the emphasis from many quarters upon the affective side of the person and the social environment; the resurgence of a traditional concern with specific modes of behavior and with social order*”. Ellrod, *op. cit.*, p. 32.

²⁵ Cf. Gordillo, *op. cit.*, pp. 81-82 y 87-89.

res²⁶. También desde el cognitivismo kantiano, Adela Cortina ha intentado integrar teóricamente los aportes de las otras corrientes²⁷. Por su parte, la propuesta de Rathes incluye la apelación a elementos cognitivos y exige la proyección estable de los valores a la acción. Asimismo, diversos modelos de “enseñanza de valores” incorporan de modo explícito la estimulación de elementos racionales y de verificación comportamental²⁸. Por último, McIntyre y sus seguidores se complacen en poner de relieve la apertura de su perspectiva a la integración de elementos cognitivos, afectivos y conductuales²⁹. Y, desde el campo práctico, los formadores del carácter también se han propuesto desarrollar paradigmas integrados³⁰.

Esta realidad, y más en el fondo la exigencia de coherencia ético-pedagógico-antropológica, impone la asunción de una línea definida, como perspectiva unificante de fondo. De otra manera, caeríamos en un eclecticismo inorgánico, de escasa fecundidad formativa. Como sea, desde una perspectiva fundamental cognitivista, emotivista o activista; kantiana, scheleriana o macynthyreana; socrática, platónica o aristotélica, desde cualquiera de ellas (o desde otra), todo proyecto de educación moral que pretenda dar cuenta de la complejidad formativa del ser humano y, por lo mismo, aspire a ofrecer hoy una

²⁶ Por ejemplo: M. Alicia Halcartegaray e Isidora Mena (1998). Convivencia social: propuesta estratégica y metodológica para el desarrollo moral a través de la educación formal. *Actualidad Educativa* (Col.), n. 15-16, pp. 53-61.

²⁷ Adela Cortina (1998). *La educación del hombre y del ciudadano* En, AA.VV., *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI, pp. 49-74.

²⁸ Por ejemplo: Elena Sánchez y Lucía Díaz (1998). Modelo de intervención transversal e interdisciplinario para educar valores. *Pensamiento Educativo*, Vol. 22, pp. 119-140; Alfonso Padilla (1998). Reflexión acerca del espacio para la transversalidad en el currículo. *Ibid.*, pp. 77-97.

²⁹ Cf., además de las obras ya citadas de McIntyre y Gordillo, toda la segunda parte, *Aspects of an Integrated Theory of the Moral Agent*, de *Philosophical Foundations for Moral Education...* (cit.), así como la obra de Giuseppe Abbà (1992), *Felicidad, vida buena y virtud*. Barcelona: Eiuusa.

³⁰ Cf. T. Rusnak, Th. Farrelly y K. Burrett. *Integrated Character Education: Implementing a New Paradigm*. En: K. Ryan y Th. Lickona (eds.) (1992), *Character Development in Schools and Beyond* (2ª ed.). Washington D.C.: RVP, pp. 307-340.

metodología válida de trabajo pedagógico debe, a nuestro juicio, plantear una fundamentación teórica y práctica que recoja los diversos elementos implicados en todas ellas. Sólo así pasaremos de las buenas intenciones formativas a un trabajo sistemático y fructífero en educación moral.