



## LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

### Delimitación conceptual de valor y paradigmas

Values in Education as an Inclusive Strategy: Conceptual Definition of Value and Paradigms

LUIS DEL ESPINO DÍAZ<sup>1</sup>, FERNANDO GARCÍA-CANO LIZCANO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba, Córdoba, España

<sup>2</sup> Escuela de Arte Pedro Almodovar, Ciudad Real, España

---

#### KEY WORDS

*Inclusive Education  
Intercultural Education  
Diversity Counselling  
Education in Values  
Culture of Peace*

---

#### ABSTRACT

*This paper proposes the learning values to contribute to the resolution of social conflicts and improve the construction of inclusive spaces in schools that reduce the differences that may exist regarding the acquisition of securities by sociocultural reasons mainly. The construct of value and education in values are analyzed to deepen the different paradigms that underpin this type of learning so as to provide greater knowledge in planning the teaching of attitudes and values in centers with an inclusive educational approach because it's necessary to achieve a holistic education in a culture of peace.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Educación inclusiva  
Educación intercultural  
Atención a la diversidad  
Educación en valores  
Cultura de paz*

---

#### RESUMEN

*Este artículo propone el aprendizaje de valores para contribuir a la resolución de conflictos sociales y la construcción de espacios inclusivos en el ámbito escolar que disminuyan las diferencias que puedan existir por razones socioculturales fundamentalmente. Se analiza el constructo de valor y de la educación en valores para profundizar en los distintos paradigmas que vertebran este tipo de aprendizaje de cara a la planificación de la enseñanza de actitudes y valores en centros educativos de enfoque inclusivo dada la necesidad de abordar una educación holística dentro de una cultura de paz.*

Recibido: 27/09/2016

Aceptado: 29/10/2016

## Introducción

La sociedad europea es una sociedad multicultural y la educación intercultural es tanto una necesidad como un deber (Del Espino-Díaz, 2016a; González, Álvarez, Fernández, 2015). Este fenómeno ha suscitado la necesidad de adoptar nuevas medidas educativas (Álvarez, Buenestado, 2015) creando espacios inclusivos y de atención a la diversidad. Para ello, se hace necesaria la investigación en educación intercultural, de cara a desarrollar una serie de capacidades con las que el alumnado participe y se integre en su medio sociocultural, favoreciendo así la igualdad de oportunidades (Waitoller y Artilles, 2013).

A lo largo del presente artículo pretendemos abarcar los aspectos de la educación moral que consideramos prioritarios. Cuestionar la educación en valores es tanto como cuestionar la educación misma, puesto que con el proceso educativo se pretende que los educandos logren adquirir determinados valores. Así, la calidad de la educación queda determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que hayamos sido capaces de suscitar y actualizar (Díaz y Rodríguez, 2008). El desafío ante el que nos encontramos es construir el mapa de valores, de virtudes humanas, que hagan del individuo un ser realizado y, a su vez, colaborador del entorno social.

## Delimitación conceptual de valor

Para adentrarnos en el tema se hace necesario realizar una delimitación del término que nos ocupa. Una consecuencia derivada de la extensa bibliografía en la materia es la amplia gama de definiciones del término valor. El concepto valor ha sido centro de interés de no pocos autores, que han dado lugar a una importante variedad de definiciones. Dentro de esa diversidad conceptual se suele definir el valor como una creencia acerca del tipo de comportamientos o condiciones preferidas, en comparación con otras (Rokeach, 1973). Una creencia que además lleva aparejada una acción que es la preferida, la adecuada o la deseable (Allport, 1961; Etkin, 1994; Hofstede, 1984; Kluckhohn, 1951; Martínez, 1998; Rokeach, 1973).

Para Schwartz (1992), quien ha dedicado gran parte de su investigación a la conceptualización psicológica de los valores humanos, éstos son entidades cognitivas, creencias o conceptos, referidos a ciertos objetos, que sirven de criterio en la selección y evaluación de las conductas. Este autor subraya la relación entre los valores y la motivación que da origen a los mismos, que normalmente se expresa en la actuación de la persona.

Unos autores defienden los valores como cogniciones de lo deseable, tal es el caso de Rokeach (1973); mientras que otros postulan que la

naturaleza de los valores versa sobre las motivaciones asociadas a lo deseado (Schwartz, 2005). Sobre esta cuestión, Domínguez (2001) destaca la dificultad de diferenciar en la práctica lo deseado de lo deseable. Precisamente por ello, otros autores optan por incluir en la definición de los valores ambos elementos (Hofstede, 1984).

Por tanto, los valores suponen una guía para la vida. Para Ortega y Gasset (1973) forman el conjunto de creencias básicas, el armazón que da sentido y coherencia a nuestra conducta; guían la conducta humana hacia aquello considerado deseable, lo preferible, lo mejor, lo bueno. En definitiva, detrás de cada decisión, de cada conducta, apoyándola y orientándola, se halla presente en el interior de cada ser humano la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale. A esta realidad interior, previa a cada acto cotidiano, insignificante o meritorio, la llamamos actitud, creencia, valor (Tierno, 1996). El valor, por tanto, es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos y, como ya se ha mencionado, estas creencias se organizan en nuestro psiquismo en forma de escalas de preferencia. Esta escala de valores marca la acción humana, define la personalidad y refleja el tono moral, cultural, afectivo y social del individuo.

Para que un valor se convierta en pauta o guía de vida debe ser interiorizado. Las sociedades no sólo aprenden técnicamente sino, además, moralmente (Cortina, 1996) y ello hace necesaria una educación en valores (Tourrián, 2006). Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir cómo quiere ser y cómo quiere vivir (Ruiz Corbella, 2003). Estas decisiones vitales están subordinadas a la concepción que se tenga sobre el sentido de la vida, el hombre y su relación con los demás. Los modelos pedagógicos contribuyen a desarrollar moralmente a las personas para que puedan ir construyendo su proyecto de vida, con la meta de alcanzar la propia felicidad, de manera no egoísta (Díaz y Rodríguez, 2008).

Desde un punto de vista socio-educativo los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

En cualquier caso, el valor no es algo innato, sino que depende de la voluntad humana, sin olvidar el componente educativo, pues la moral no parte de un sujeto ya bien dispuesto: se requiere de una educación moral para llegar a su conocimiento pleno. Si el bien aparece siempre como una cierta excelencia y ésta se muestra a modo de luz, lo realiza en un marco interpersonal donde la comunicabilidad del bien explica su carácter perfectivo y el apoyo en otra persona es esencial

para su conocimiento (Melina y Pérez-Soba, 2002). Por eso la educación moral debe responder a los desafíos actuales y no basarse en la adquisición de ciertas habilidades para aplicar determinadas normas, según un planteamiento casuístico.

La construcción de relaciones interpersonales es un apoyo que permite encontrar autoridades morales cualificadas (Giussani, 2006), que no sólo sepan la teoría de las virtudes, sino que además las vivan y sean modelos de referencia para el educando. Esta idea se anticipa en la filosofía medieval. Así, Tomás de Aquino introduce una primera característica de lo que él denomina predicación desde una perspectiva moral. Para el Aquinate, la predicación debe ir acompañada del testimonio del predicador, particularmente de la vida virtuosa y, consecuentemente, la credibilidad de la predicación depende en gran medida de la autoridad moral de quien la ejerce (Iceta, 2004).

Igualmente, se hace necesario distinguir entre una moral teleológica, que juzga en función de un cálculo racional anterior al juicio de la conciencia y que considera que una acción es buena, moral o valiosa si de su realización se extraen más consecuencias positivas que negativas; y una moral o ética deontológica, que considera las acciones como intrínsecamente buenas o malas, independientemente de sus resultados (Prieto, 2008). En este sentido, la acción es buena siempre que contribuya a nuestro proceso de personalización, ya que la persona se realiza a sí misma en la libertad de sus actos (Melina, Noriega y Pérez-Soba, 2007).

### Los diversos paradigmas de la educación en valores

En el ámbito de la educación moral abundan la diversidad de enfoques y planteamientos. De la mano de Puig (1995, 2012) vamos a presentar, muy sintéticamente, los modelos más representativos de la educación moral, que no son otro que los siguientes: la moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo, como formación de hábitos virtuosos y, finalmente, como construcción de la personalidad moral.

Estos modelos, a su vez, exigen explicar previamente cómo se agrupan dentro de dos grandes posturas, que fundamentan la mayoría de las propuestas de educación moral: se trata del planteamiento heterónomo y del autónomo.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) la moral heterónoma acoge, por ejemplo, todas aquellas propuestas que entienden la moral como un medio de adaptación del individuo a la sociedad. Dicho de otro modo, entienden esta formación como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad. Una de las bases en la que se asienta esta postura es el relativismo moral (García-Cano, 2004), representado por Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.

La moral autónoma, según estos autores, incluye todos aquellos modelos que consideran la moralidad como un desarrollo permanente en el que se va construyendo un pensamiento moral autónomo. A diferencia de la moral heterónoma, donde la búsqueda de recompensas y la evitación del castigo es lo que guía la conducta, en la moral autónoma lo que orienta la conducta es la búsqueda de la realización personal. Otro aspecto de la moral autónoma es el hecho de considerar que los principios morales son comunes entre todas las culturas, postura defendida por Piaget (1974) y Kohlberg (1992), aunque esto no impida que en cada una de ellas se concrete de forma diferente. Como afirma el profesor Juan Luis Lorda (2005), la moral depende de la percepción de la realidad. Y esto viene condicionado, en gran parte, por las tradiciones culturales. Cada uno ve con sus ojos, pero juzga la realidad también con las categorías que le han enseñado.

Por otro lado, no podemos olvidar las principales corrientes éticas que fundamentan la moral. Nos referimos, en concreto, a la concepción teleológica con Aristóteles como su más insigne representante, a la deontológica con Kant, y a la dialógica discursiva con Habermas y Apel (citado en Ruiz, 2003). La moral teleológica se basa en las consecuencias de la acción y, por tanto, no se podrá hablar en el campo de las virtudes morales de actos que sean lícitos o ilícitos en sí mismos. Todo dependerá de las consecuencias intentadas, queridas por el sujeto agente, lo que negará la existencia de absolutos morales y de actos intrínsecamente malos. La moral teleologista olvida que no todos los resultados de la acción humana son previsibles. No podemos perder de vista que lo más relevante de la acción moral es que nos realiza como personas. No cualquier tipo de acción es personalizadora. Existen modos de actuar que pueden ser perjudiciales en el proceso de crecimiento personal. Serían materiales absolutamente nocivos para la construcción del edificio de nuestra propia vida (Prieto, 2008). Por el contrario, todas nuestras acciones tienen un sentido. Para la persona, el verdadero motor de su acción es el significado que quiere expresar con ella.

Una vez presentadas las posturas heterónomas y autónomas sobre la moral, abordamos la mencionada clasificación de Puig (1995, 2012) sobre los paradigmas en educación moral.

### La educación moral como socialización

Los autores que defienden este modelo entienden que la educación moral debe insertar a los sujetos en la colectividad a la que pertenecen. Conciben la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente

de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad.

Desde esta perspectiva las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe (Puig, 1996).

Para Durkheim, representante de este modelo, la moralidad descansa sobre tres pilares, objetivos de la acción educativa (Ruiz, 2003):

- Espíritu de disciplina. El primer elemento de la educación moral porque es el que hace posible la regularidad en las acciones morales y el respeto a la autoridad. Las normas morales extraen esta autoridad de su carácter social.
- Adhesión al grupo social. Desde el más cercano, la familia y terminando por la sociedad política, como realización progresiva de un ideal de humanidad.
- Autonomía de la voluntad. La razón del hombre no se da a sí misma la norma, sino que ésta viene impuesta por la sociedad. Autonomía significa conocimiento científico de esas normas en el sentido de comprender y conocer por qué nos obligan de hecho, por qué son necesarias...

## La educación moral como clarificación de valores

La educación moral como clarificación de valores parte del supuesto de que los valores son una realidad del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada individuo debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso eminentemente individual.

Según Rath (citado por Aguilera, 2000), se trata más bien de un proceso por el que se ayuda a una persona a descubrir/decidir los valores interiorizados, o bien a elegir unos determinados. Lo importante es el proceso no el contenido. El proceso de valoración, para que llegue a ser realmente asumido, implica siete exigencias que conllevan pensamiento, afectividad y acción:

- Elegir libremente
- Elegir teniendo varias alternativas
- Elegir después de considerar las consecuencias
- Estimar o apreciar la elección
- Estimar la elección, deseando afirmarla públicamente

- Actuar según la elección
- Aplicarla repetidamente como un criterio o patrón de nuestra vida

Pedagógicamente, como indica Puig (2012), este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente. Dado que la decisión es individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda limitada a un proceso de esclarecimiento personal. La principal crítica que se ha hecho a la clarificación de valores es su relativismo moral: lo que sea mejor depende de cada cual.

## La educación moral como desarrollo

Dada la repercusión y consenso de este modelo en la comunidad científica se tratará con mayor detenimiento que los otros paradigmas, incluyendo además las críticas que desde distintas posiciones se han vertido sobre él. La educación moral como desarrollo es una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva, basada en el desarrollo del juicio moral. El modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992) es el que más difusión ha encontrado (véanse revisiones en Elorrieta-Grimalt, 2012; Linde, 2010). Se habla de educación moral cognitiva en tanto que el desarrollo moral tiene sus bases en la puesta en marcha del razonamiento de la persona acerca de cuestiones y decisiones sobre situaciones de relación interpersonal. Y a su vez se trata de una teoría evolutiva, porque se propone una secuencia de desarrollo moral a través de tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, que se suceden progresivamente desde un razonamiento menos equilibrado y maduro, hasta uno más avanzado y, a su vez, cada nivel se subdivide en estadios o etapas morales.

Las teorías cognitivo-evolutivas, cuyos estudios se basan fundamentalmente en entrevistas personales de tipo clínico, surgen de los trabajos de Piaget y Kohlberg. La característica más destacada de este enfoque es el uso del concepto de estadio, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales supone una reorganización secuencial relacionada con la edad. Respecto al concepto de estadio, Puig (2012) destaca que tanto Piaget como Kohlberg parten de tres principios:

- En primer lugar, consideran la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas.
- Defienden el paso por distintas fases del desarrollo moral de la persona.

- Los estadios o fases superiores, desde el punto de vista moral, son mejores y más deseables que los anteriores.

Por otro lado, más que presuponer la influencia previa del medio social, sostiene que los individuos desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo y transformarlo. Esta construcción de las nociones sociales no se realiza en el aislamiento, sino a través de las interacciones con el medio, sobre cuya base el niño va desarrollando sus propias creencias (Saldaña, 1997).

González y Padilla (1990) destacan los aspectos más importantes de las teorías cognitivo-evolutivas:

- El desarrollo moral tiene un componente básico-estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal, más que en satisfacer unas necesidades biológicas o en reducir la ansiedad o el miedo.
- Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de integración social, adopción o roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de reglas, que existen como construcciones externas; lo que caracteriza a cada estadio no es la interiorización de tal o cual regla ya elaborada externamente al niño, sino un cierto nivel estructural de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.

Más que experiencias específicas con padres, de disciplina, castigo y recompensa, las influencias del medio sobre el desarrollo moral están definidas por la calidad de estímulos cognitivos y sociales.

Con este enfoque cognitivo-evolutivo, Piaget (1974) y Kohlberg (1992) realizan un intento de determinar los estadios de juicio moral que recorre una persona a través de su desarrollo de razonamiento moral. Para ello, se basan en estudios de estadística evolutiva con el fin de analizar cómo se razona en las distintas fases de la evolución moral. Finalmente establecieron seis estadios del desarrollo moral.

Como consecuencia de la labor llevada a cabo por Piaget, surge la teoría sobre el juicio moral tras encontrar vinculación entre el juicio moral y el desarrollo cognitivo. Para Piaget (1974) una persona no puede emitir un juicio de valor si previamente no ha logrado el debido nivel de desarrollo de la estructura cognitiva. Al igual que hiciera en la evaluación del desarrollo cognitivo, Piaget diseñó situaciones en las que planteaba al sujeto problemas de naturaleza moral. Con estas tareas, fue delimitando la evolución de este campo.

Este análisis permitió a Piaget encontrar dos procesos evolutivos distintos y complementarios. Se trata de una secuencia que va de la heteronomía hacia la autonomía moral (Sastre y Moreno, 2000), separadas por una fase de transición o intermedia.

En opinión de Piaget, la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía (Piaget, Petersen, Wodehouse y Santullano, 1967, citado en Puig, 1995).

La teoría de Piaget, pese a servir de base para el desarrollo de otros modelos, ha sido objeto de críticas (Del Espino-Díaz, 2016b). Estas se concentran en tres aspectos:

- Los métodos empleados en su investigación. Por un lado, Piaget se inspiró en gran medida en la observación de sus propios hijos. A esto hay que añadir que el resto de sus muestras procedían de una posición socioeconómica elevada, por lo que los sujetos estudiados son considerados como no representativos de la población general.
- El escollo de las operaciones formales. La teoría de Piaget defiende que el paso desde las operaciones formales al siguiente estadio es automático a medida que la madurez va evolucionando. Este hecho ha sido puesto en duda por autores que defienden la influencia de factores ambientales en las operaciones formales.
- El subestimar las habilidades de los niños. Esta crítica ha sido puesta de manifiesto por autores que sugieren que existen habilidades que ya han sido adquiridas antes de que Piaget las planteara.

Los trabajos de Piaget fueron desarrollados posteriormente por Lawrence Kohlberg (1992), quien adoptó la concepción de su predecesor sobre el desarrollo moral. También Kohlberg asume el postulado de Piaget sobre las fases del desarrollo moral concerniente al proceso que va desde la heteronomía a la autonomía.

Una de sus aportaciones más importantes sostiene que el razonamiento moral evoluciona paralelamente al desarrollo cognitivo y con la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Es decir, avanzar en el razonamiento moral supone haber avanzado en el desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implica automáticamente el logro de un alto nivel de moralidad (Saldaña, 1997).

Para Kohlberg la finalidad básica de la educación moral consiste en facilitar al alumnado las condiciones que estimulen el desarrollo del juicio

moral, que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas (Puig, 1995).

Kohlberg (1992) apoyó su concepción sobre el desarrollo del juicio moral en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1974) proponiendo una teoría con estadios análogos para el desarrollo moral. De esta manera, apoyándose en la teoría piagetiana, establece tres niveles con dos estadios de desarrollo en cada uno de ellos. Estos son los siguientes:

- Nivel I preconvencional: estadio 1, de moral heterónoma y, estadio 2, de individualismo, propósito instrumental e intercambio.
- Nivel II convencional: estadio 3 de relaciones, expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal y, estadio 4, denominado como sistema social y conciencia.
- Nivel III post-convencional: estadio 5, contrato o utilidad social y derechos individuales y, estadio 6, principios éticos universales.

La perspectiva social del nivel preconvencional, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de un individuo en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del nivel convencional, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un miembro de la sociedad que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social del nivel post-convencional, en la que se incluye el estadio quinto, está orientada al desarrollo de principios morales autónomos que permitan alcanzar una sociedad ideal.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio.

En cuanto a las críticas que sobre este paradigma se han vertido (García-Cano, 2008), giran en torno a tres ejes:

- El hecho de centrarse en el desarrollo cognitivo dejando a un lado la importancia de las acciones morales. No hay relación necesaria entre el razonamiento y la conducta.
- Desde los partidarios de una educación moral basada en la adquisición de hábitos virtuosos y formación del carácter se argumenta que una educación moral basada en el desarrollo cognitivo-evolutivo conduce

a un relativismo ético. El problema es que una teoría moral que carece de capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo es de escasa utilidad.

- Algunas críticas se han centrado en la pretensión de que los estadios de razonamiento moral son universales, es decir, aplicables a todos los seres humanos de todas las culturas. Se cuestiona la posibilidad de encontrar un criterio moral racional que sea universal, y no histórico o cultural. Hoy la ética se debate entre quienes piensan que ese criterio es posible y quienes lo niegan.

## La educación moral como formación de hábitos virtuosos

Para introducir este modelo teórico, conviene atender al carácter fenomenológico de la tipología de moral que, ya desde la antigüedad clásica, queda establecida. La educación moral como formación de hábitos virtuosos, por tanto, incluye un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición sustentada bajo la influencia aristotélica e impulsada por factores sociales, culturales y filosóficos de muy distinta índole. La tipología moral clásica destaca cuatro tipos de personas, a saber: la continente, la virtuosa, la incontinente y la intemperante. El profesor Noriega (2006) describe cada tipo como sigue:

- El continente es la persona que en su propia razón y voluntad valora positivamente y acepta el ideal de vida buena en el que ha sido educado pero, por otro lado, experimenta en el afecto y en el cuerpo la atracción de los pequeños placeres que los valores sensuales y afectivos le ofrecen. El motivo para obrar o no, no será el del ideal de vida, sino la norma moral. Ahora bien, si no existieran estos condicionamientos, seguiría con toda seguridad lo que le atrae. En el momento en el que hay una norma que lo prohíbe, actúa con firmeza y estabilidad, reprimiendo el afecto.
- El virtuoso también ha sido educado dentro de una tradición y valora positivamente lo que le ha sido transmitido, acepta el ideal de vida buena. Por ello, el virtuoso podrá actuar con firmeza y estabilidad, pero encontrará en lo que hace un gozo verdadero.
- El incontinente, a su vez, ha sido también educado dentro de una tradición en la que ha podido captar el sentido de un ideal que aprecia y acepta. A diferencia del continente, no tiene una voluntad firme y estable, es débil y, ante una atracción de los valores sensuales y afectivos, elige seguirlos a causa del placer que ofrecen y hace traición a su ideal de vida. Tras el obrar contrario a la

norma, se recrimina haber actuado así, porque siente que ha traicionado algo que considera precioso.

- El intemperante, al contrario, no ha sido educado en el contexto de una tradición en la que pueda haber captado el sentido de un ideal de vida buena digno de ser vivido. La motivación de su acción: la satisfacción. Y la buscará con firmeza y estabilidad, experimentando una gran insatisfacción en lo profundo, por lo que se verá obligado a multiplicar las ocasiones de placer.

En la tradición agustiniana, las virtudes eran consideradas como aquello que da orden a *la caritas* y la proyección hacia la misma. En otras palabras, es propiamente el amor el que ordena el carácter y así se expande en las diversas virtudes, cada una de las cuales constituye una subespecie del amor.

Ya en el siglo XIII, en el momento de la aparición de las universidades, se descubre el concepto de virtud aristotélica por la traducción de la *Ética* a Nicómaco, aportando a las discusiones escolásticas la gran novedad de su perspectiva en su doble aspecto de la racionalidad práctica y el valor insustituible de los afectos para la generación de las virtudes. Con ello y teniendo en cuenta la tradición tomista, las virtudes, entonces, tienen un valor propio que no difumina la caridad. Por tanto, no se trata de la virtud de la caridad aplicada a ámbitos concretos como parecía conducir la impronta agustiniana, sino que las virtudes gozan de propia autonomía (Pérez-Soba, 2006).

Para la reflexión moderna y contemporánea, la virtud es un rasgo del carácter gracias al cual la voluntad se inclina a obedecer la norma moral (MacIntyre, 1988). Por tanto, las virtudes tienen una dimensión intencional intrínseca que deriva del amor recibido y que dirigen la persona hacia diferentes modos de comunión, en los que encontrar el verdadero bien común (Nussbaum, 1995, citado en Noriega, 2006). En este sentido, la educación moral como adquisición de hábitos virtuosos deberá tener en cuenta no sólo el conocimiento del contenido moral (conocimiento intelectual) sino también adquirir las disposiciones necesarias para lograr el comportamiento moral. En consecuencia, la interacción entre educador y educando tendrá que fomentar la puesta en práctica de aquellas acciones que vayan en consonancia con las disposiciones que se pretendan alcanzar. En opinión de Ruiz (2003) este modelo presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos ellos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo, como se defendía desde posiciones kohlbergianas. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no sólo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas.

Para Puig (2012), sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones. Se trata pues, de un paradigma crítico con los modelos basados en el desarrollo cognitivo y en la clarificación, debido a que desde esas posiciones no se pretende transmitir valores morales en sí mismos, ni convertirlos en hábitos de conductas que conformen el carácter. Por el contrario, los detractores de la educación moral como formación de hábitos virtuosos argumentan que los contenidos son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales, en las que conviven proyectos de vida distintos (García-Cano, 2004).

## La educación moral como construcción de la personalidad moral

En los puntos anteriores se han ido presentando las distintas concepciones de educación moral. Unos han entendido este tipo de educación como un proceso de socialización adaptándose a las normas del momento; otros han considerado que se trata de llevar a cabo una clarificación para que cada individuo se guíe según prefiera; otros han seguido criterios de desarrollo cognitivo-evolutivos que a su vez determinan el desarrollo de juicio moral; y, por último, se ha desarrollado un modelo de educación moral basado en la formación de hábitos virtuosos con la consecuente formación del carácter.

En este punto se tratará otra propuesta de la educación moral como es la construcción de la personalidad moral. Este modelo intenta ser una alternativa al modelo cognitivo-evolutivo. Pretende superar la teoría de Kohlberg a partir de ella misma. Parte, por tanto, de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales. Para lograr la construcción de la personalidad moral deberá atenderse a lo siguiente (Puig, 2012):

- La adaptación a la sociedad y a sí mismo. Adaptándose al entorno social por un conocimiento y valoración de criterios que le ayudarán a conocer mejor esa realidad en la que vive.
- La transmisión de los contenidos culturales y axiológicos considerados como fundamentales en la construcción de los valores morales universales y que son intemporales.

- La adquisición de aquellos procedimientos que faciliten la capacidad de juicio, comprensión, autorregulación, de diálogo.

Se trata de un proceso dirigido hacia la elaboración de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral.

## Conclusión

La relevancia de lo expuesto a lo largo del artículo no solo es de índole teórica, sino que sienta las bases para su transferencia a una dimensión práctica que pueda dar paso a la planificación de programas de educación en valores, con el claro objetivo de promover espacios inclusivos. Abordar los diferentes paradigmas de la educación cívica-moral nos ha permitido no sólo reflexionar acerca de los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje de la misma, sino también ha puesto de relieve las dificultades epistemológicas que conlleva su

aplicación, si se pretende llevar a cabo desde enfoques comprensivos que apuestan por la igualdad de oportunidades.

En todo caso, comprobamos -desde nuestra experiencia docente y vital- que la educación moral exige conjuntar a los diferentes agentes de la misma. Sigue siendo muy usual pensar, equivocadamente, que la formación moral se reduce exclusivamente a determinados contenidos curriculares de una asignatura de Ética. En cambio, para llegar a formar una conciencia moral personal rectamente es preciso no sólo el esfuerzo del individuo, sino también del entorno familiar, de las comunidades religiosas, de las asociaciones culturales, políticas y Ongs, de los centros docentes y de la cultura mediática. Articular la conjunción de todos estos actores es importante y, tal vez, daría pie para plantear una nueva investigación en el futuro.

## Referencias

- Aguilera, B. et al. (2000). *Educación para la Paz: Una Propuesta Posible* (3ª ed.). Madrid: Los libros de la catarata.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Álvarez-Castillo, J.L. y Buenestado-Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 Núm. 3 (2015) 627-645 [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Del Espino-Díaz, L. (2016a). *Escuela y Religión: Aspectos jurídicos y normativos de la ERE en España*. Charleston, SC, Createspace Independent Publishing Platform.
- (2016b). *La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro*. Charleston, SC, Createspace Independent Publishing Platform.
- Díaz, J. M. y Rodríguez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 497-512.
- Etkin, J. (1994). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw Hill.
- García-Cano, F. (2004). Pluralismo moral y neutralidad política. En I. Murillo (ed.), *Filosofía práctica y persona humana* (pp. 551-556): Salamanca, UPSA.
- (2008). *Razón pública y razón práctica. Una convergencia necesaria*. Valencia: Edicep.
- Giussani, L. (2006). *Educación es un riesgo*. Madrid: Encuentro.
- González, M.M., Padilla Pastor, M.L., y Palacios, J. (1990). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En C. Coll, Á. Marchesi, J. Palacios (coords.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I (Psicología Evolutiva)* (pp.377-404). Madrid: Alianza Editorial.
- González-González, H.; Álvarez-Castillo, J.L. y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21 (2), art. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in Work Related values*. Beverly Hill: Sage Publications, Inc.
- Iceta, M. (2004). *La moral cristiana habita en la Iglesia, Perspectiva eclesiológica de la moral en Santo Tomás de Aquino*. Pamplona: EUNSA.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. En T. Parsons y E. Shils (Coords.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-485). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral (volumen 2)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lawrence Kohlberg. *Ágora. Papeles de Filosofía*. 29 (2), 31-54. Universidad de Málaga.
- Linde Navas, A. (2010). Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de MacIntyre A. (1988). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Melina, L. (2001). Verità sul bene: razionalità pratica. En L. Melina (ed.), *Cristo e il dinamismo dell'agire. Linee di rinnovamento della Teologia Morale Fondamentale, (Studi sulla persona e la famiglia)* (pp. 37-51). Roma: Mursia.
- Melina, L., Noriega, J. y Pérez-Soba, J.J. (2007). *Caminar a la Luz del Amor: los fundamentos de la moral cristiana*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Melina, L., y Pérez-Soba, J.J. (2002). La persona agisce nel bene: appetibilità, perfezione e comunicazione. Note introduttive. En L. Melina y J.J. Pérez-Soba (Eds.), *Il bene e la persona nell'agire* (pp. 9-17). Roma: Lateran University Press.
- Noriega, J. (2006). Educación de la sexualidad como educación al amor. *e-aquinas: Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás*, 4, 1-15.
- Nussbaum M.C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras completas, Tomo VI (1941-1946) y Brindis y Prólogos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez-Soba, J.J. (2006). La caridad y las virtudes en el dinamismo moral. En L. Melina, J. Noriega y J.J. Pérez-Soba (Eds.) *Una luz para el obrar. Experiencia moral, caridad y acción cristiana* (pp. 161-184). Madrid: Palabra.
- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H., y Santullano, L. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.

- Prieto Lucena, A. (2008, Octubre). *La formación moral en la escuela, la familia y la parroquia*. Ponencia presentada en Formación permanente del profesorado de Religión y Moral Católica, Córdoba.
- Puig Rovira, J.M. (1995): Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de educación*, 8, 103-120.
- (1996): *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (Ed.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ruiz Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Saldaña, E. (1997). La dimensión moral de la educación. Estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 13, 237-251.
- (1997). La dimensión moral de la educación. Estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 13, 237-251.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2000). New perspectives on moral reasoning. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 123-135
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En A. Tamayo y J. Porto (Coords.), *Valores e comportamento nas organizações (Values and behavior in organizations)* (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Tierno, B. (1996). *Guía para educar en los valores humanos*. Madrid: Taller de Editores S.A.
- Touriñán, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Waitoller, F., y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A literature review and notes for a sociocultural research program. *Review of Educational Research*, 83, 319-356.