

LINEAMIENTOS PARA UN PROGRAMA DE EDUCACION
EN VALORES EN EL PERU

*Santiago Cueto**

En educación hemos tendido por largo tiempo a ignorar el área afectiva del desarrollo, enfatizando en cambio el área cognoscitiva (Beane, 1986). Nos ha parecido a menudo más importante que un estudiante pueda repetir de memoria fechas y nombres y que pueda resolver problemas matemáticos que preocuparnos por saber si los alumnos están contentos en la escuela, si les gusta aprender, si se llevan bien con sus compañeros, sus maestros o sus familias; todas, preguntas muy importantes en el área afectiva. Dentro de la educación afectiva se encuentra la educación en valores, área que puede ofrecer interesantes alternativas para el Perú dado el alto nivel de violencia vivido estos últimos años. Cabe preguntarse sin embargo, ¿Qué es la educación en valores? ¿Cuál debe ser el rol de la escuela y la familia en la formación de los valores de los niños? ¿Cuál es la diferencia (si existe alguna) entre educación en valores y adoctrinamiento? ¿Qué métodos son los más adecuados en educación en valores?

* Departamento de Humanidades
Pontificia Universidad Católica del Perú

El propósito de este artículo es presentar una revisión crítica de algunos de los modelos y teorías más influyentes de educación en valores a nivel internacional. La relevancia de estos para el Perú será luego discutida para ofrecer algunos lineamientos para el desarrollo de un programa de educación en valores centrado en la promoción de la paz. La paz es definida no como la ausencia de conflictos, sino como la solución no violenta de estos conflictos (Comisión Permanente de Educación para la Paz, 1989).

Rokeach ha definido los “valores” como aquellos principios internos que determinan lo que es “bueno” o “malo” para una persona. La mayoría de los autores usan los términos “educación en valores” y “educación moral” para referirse esencialmente a lo mismo, por lo que estos términos serán considerados sinónimos en este artículo.

Educación en Valores

No existe una definición única de educación en valores, dependiendo ésta del modelo que se considere. Existe sin embargo un cierto consenso entre investigadores en que los valores son aprendidos y no heredados. Usualmente se considera que los valores tienen tres componentes interrelacionados: Cognoscitivo, afectivo y conductual (Rokeach, 1973). A continuación sigue una descripción de los cuatro modelos más influyentes en educación en valores en los últimos 30 años. Debo hacer una advertencia sin embargo. Salvo contadas excepciones, a nivel empírico no se puede decir que un modelo sea “mejor” que otro. La preferencia por un modelo de educación en valores depende entonces de la orientación ideológica de aquellos que lo empleen.

Clarificación de Valores

La Clarificación de Valores tuvo su período de mayor influencia en los años 60 y 70. Este enfoque se basa en ayudar a los jóvenes a desarrollar un sistema personal de valores, evitando la transmisión directa de los valores de los adultos (Raths, Harmin & Simon, 1966). Esto basado en la convicción de sus autores de que si bien toda persona debe tener un sistema de valores, ningún valor(es) es superior a otro(s). Los autores que apoyaban este modelo

sostenían que en un mundo en constante cambio es vital preparar a los jóvenes a resolver nuevos dilemas morales: “Los jóvenes de hoy se enfrentan a muchas más opciones que las generaciones previas. Están rodeados por una variedad increíble de alternativas. La sociedad moderna los ha hecho más sofisticados, pero la complejidad de estos tiempos ha convertido el acto de escoger en infinitamente más difícil” (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972, p. 15).

Los propulsores de la Clarificación de Valores han desarrollado cientos de ejercicios para padres y maestros que se basan en tres procesos: Escoger (componente cognoscitivo para analizar críticamente los argumentos a favor y en contra de una determinada posición frente a un dilema), valorar (componente afectivo para un compromiso emocional con la posición tomada), y actuar (componente conductual para una respuesta basada en que lo que se piensa y siente es correcto). El rol de los adultos en estos ejercicios es el de facilitadores, cuestionando los planteamientos de los jóvenes para asegurarse que todas las posiciones frente a un determinado dilema sean consideradas y señalando cuando no existe coherencia entre los tres procesos mencionados. Para niños pequeños Simon, Howe y Kirschenbaum (1972) sugieren evitar los métodos de la Clarificación de Valores debido al nivel de desarrollo intelectual que requieren. Con niños de primaria estos autores sugieren utilizar la Inculcación de Valores.

La crítica principal contra la Clarificación de Valores es que promueve el “relativismo moral”. Los críticos de este modelo han señalado que al evitar inculcar valores, este enfoque ha promovido la decadencia moral. Muchos autores han notado que cualquier sociedad que quiera sobrevivir debe asegurarse que ciertos valores sean transmitidos a la siguiente generación (Atlantic Council, 1983). Investigaciones empíricas han encontrado que los métodos de la Clarificación de Valores no tienen un impacto en el desarrollo de los valores de los jóvenes (Lockwood, 1978).

Una segunda crítica contra la Clarificación de Valores es que aún si fuera deseable para los profesores y padres de familia mantener una posición neutral frente a los jóvenes, en la práctica esto es imposible. La transmisión encubierta de valores a través de lo que Jackson (1968) ha llamado el “currículum implícito” (el conjun-

to de normas no reconocidas explícitamente que rigen la vida cotidiana de la escuela) es un hecho aceptado por la mayoría de educadores estos días. Los maestros comunican a diario sus valores a través de los métodos de disciplina que usan, las tareas que asignan a sus estudiantes, los temas que discuten o ignoran en el aula, etc. Por estos motivos la Clarificación de Valores ha perdido mucha de su influencia en la década pasada.

Recientemente sin embargo muchos autores han reconocido que si bien la Clarificación de Valores no debe ser implementada como enfoque único con los jóvenes, muchos de sus ejercicios pueden ser combinados con aquellos sugeridos por otros modelos: "Como alguien que ha cumplido con su cuota de críticas a la Clarificación de Valores en las pasadas dos décadas, he aprendido en este tiempo a apreciar su poder para involucrar a los estudiantes en el cúmulo de debates morales que tienen sentido en sus vidas. Creo que he estado tan opuesto a la idea de que la Clarificación de Valores sea el único modelo de educación moral en la escuela que no he percibido la contribución substancial que puede tener. Cuando las estrategias y actividades son usadas bien y son usadas en un programa total de educación moral... tienen una contribución muy importante que aportar" (Ryan, 1989, pp. 12-13).

De la Clarificación de Valores podemos aprender la importancia de brindar a los jóvenes (sobre todo a los de Educación Secundaria) el espacio para que razonen sobre temas de valores en un clima de aceptación por parte de los maestros. También debemos rescatar la importancia de incluir los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual en la educación en valores.

La Inculcación de Valores

La Inculcación de Valores se basa en intentar transmitir una serie de valores pro-sociales de los adultos a los jóvenes. Este enfoque se basa en lo que Wynne (1986) ha llamado "la gran tradición en educación: la transmisión deliberada de valores morales a los estudiantes" (p. 4). Otros autores han afirmado que el propósito de este enfoque es promover el carácter de los jóvenes, de modo que estos puedan evitar problemas como el abuso de drogas, la promiscuidad sexual, la deserción escolar (Bennett, 1991). Los

propulsores de la Inculcación de Valores han relacionado muchos de estos crecientes problemas de la juventud con la falta de valores sociales claramente definidos (Wynne, 1989). A diferencia de los demás modelos presentados en este artículo, la Inculcación de Valores asume que los niños deben adoptar los valores dominantes de la cultura en que viven o se verán involucrados en conductas de alto riesgo.

El objetivo de la Inculcación de Valores no es tanto promover el pensamiento crítico como reforzar la conducta "moral". En este sentido los métodos recomendados son dar conferencias sobre el significado de los valores, premiar a aquellos niños que muestren una conducta moral (y castigar a aquellos que sean "inmorales"), organizar competencias entre estudiantes, lograr que los adultos modelen las conductas deseadas, asignar a los niños la lectura de libros clásicos que muestren los valores deseados, y enfatizar la importancia de un buen rendimiento escolar (Wynne, 1991).

Los críticos de la Inculcación de Valores han sostenido que este enfoque representa una forma de adoctrinamiento. Por ejemplo Paske (1986) ha sostenido que si una sociedad democrática pretende ser realmente "moral", el pensamiento crítico, y no la asimilación pasiva de los valores de los adultos, debe ser enfatizado en la educación de niños y jóvenes.

Los defensores de la Inculcación de Valores han respondido que no hay forma de evitar el adoctrinamiento dado que todos los adultos comunican sus valores explícita o implícitamente a los niños con los que interactúan: "El asunto es que, en conjunto, la escuela es y debe ser adoctrinante. Las únicas preguntas significativas son: La adoctrinación, ¿será cubierta o encubierta? y ¿qué se va a adoctrinar?" (Wynne & Walberg, 1986, p. 9). Es cierto sin embargo que los componentes cognoscitivo y afectivo de este modelo han sido descuidados para favorecer el conductual.

También es cierto que Wynne usa el término "adoctrinamiento" como sinónimo de "inculcación" y no como un método destinado a lavar el cerebro de los jóvenes privándolos de su voluntad. Este último sentido de la palabra adoctrinamiento es evitada por todos los educadores contemporáneos (aunque el adoctrinamiento haya

sido la práctica regular en educación hasta el siglo pasado; Raywid, 1984).

Cabe preguntarse: “¿Qué valores son los que se debe inculcar?” o “¿Quién decide qué valores son los más importantes?” Los valores que los defensores de este modelo pretenden transmitir a los jóvenes son a menudo considerados por ellos “universales” (como honestidad, respeto, obediencia), o en todo caso valores establecidos por el conjunto de miembros de un grupo, sociedad o país (por ejemplo los valores establecidos en una constitución).

Una segunda crítica a la Inculcación de Valores es que al promover los valores sociales dominantes en una determinada época, este modelo perpetúa las condiciones de desigualdad e injusticia existentes, obstruyendo cualquier forma de cambio social (Apple, 1982). Freire por ejemplo ha propuesto que la educación debe ser uno de los instrumentos que contribuyan a la formación de sociedades más justas (1990).

Aún cuando no tenga evidencia empírica para probarlo, creo que la Inculcación de Valores es el modelo más difundido en el Perú. Un indicador indirecto de esto es que regularmente aún hoy muchos maestros se refieren a su tarea en el aula como “dictado”. Este término supone la transferencia de conocimientos y valores de un maestro que los posee a un grupo de estudiantes que los ignora. En esta relación los alumnos son esencialmente concebidos como seres pasivos y dependientes que deben concentrarse en asimilar lo dictado y mostrar una conducta que se ajuste a las reglas sin cuestionarlas (tal como un secretario se limita a copiar aquello que su jefe le dicta). Esta relación vertical entre profesores y alumnos es típica de la Inculcación de Valores.

Creo que este modelo de educación ha contribuido, involuntariamente, al incremento de la violencia en el Perú. Esto porque a través del dictado nuestros alumnos han aprendido que tanto la escuela como la sociedad en general son sistemas rígidos que no pueden ser transformados a través del diálogo y la democracia. En este sentido se puede decir que grupos como Sendero Luminoso están intentando hacer lo que muchos de ellos aprendieron en la escuela: a “dictar” las condiciones de una nueva sociedad.

De la Inculcación de Valores me parece que debemos aprender que es inevitable comunicar nuestros valores a los jóvenes, y por tanto más vale definir qué valores queremos transmitir. Creo también que los adultos, sobre todo aquellos que trabajamos con jóvenes, debemos ser conscientes que somos importantes figuras modelo y por lo tanto debemos actuar de una manera coherente con aquello que proponemos inculcar en nuestros niños. Los dos siguientes modelos de educación en valores intentan transmitir ciertos valores alentando al mismo tiempo la independencia moral de los alumnos y evitando el dictado como método educativo.

Los Modelos de Educación Moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg ha sido sin lugar a dudas el autor más importante de los últimos 30 años en las áreas de psicología y educación moral. Dado que sus modelos de educación se basan en su teoría del desarrollo psicológico de la moral, empezaremos por describir esta última. De acuerdo a Kohlberg, existen tres niveles de desarrollo moral: Pre-convencional, convencional y post-convencional, estando cada uno de estos sub-dividido en dos etapas (Kohlberg, 1975). La teoría del desarrollo moral de Kohlberg tiene una clara influencia de Piaget (1932) y de ahí que su orientación sea cognoscitiva.

El estadio pre-convencional (o hedonístico) se caracteriza por un razonamiento basado en la valoración de las consecuencias que benefician al actor, ya sea considerando correcto aquello que evite el castigo de parte de autoridades poderosas (etapa 1) o valorando aquellos intercambios que resulten ventajosos (etapa 2). El estadio convencional se caracteriza por un razonamiento basado en la valoración de reglas o convenciones externas al sujeto, ya sea procurando comportarse de acuerdo a lo que el círculo de amigos y familiares espera del joven (etapa 3) o considerando correcto aquello que las leyes estipulan (etapa 4). El estadio post-convencional (también llamado autónomo o de principio) se caracteriza por una internalización de los principios morales que explican las normas o leyes de cualquier sociedad, de modo que un sentido interno de justicia sea desarrollado. Kohlberg inicialmente distinguió entre las etapas 5 y 6 al interior del estadio post-convencional, pero luego

abandonó esta distinción al no encontrar muchos sujetos que razonaran en la etapa 6. De acuerdo a Kohlberg su teoría del desarrollo de la moral es universal, aunque una serie de estudios han cuestionado esta afirmación (Howard, 1991).

El primer modelo de Kohlberg para la educación en valores se basa en el descubrimiento que jóvenes expuestos a argumentos morales una etapa superior a la que estén atravesando tienden a adoptar el nivel más alto de razonamiento (Blat & Kohlberg, 1975). El interés de Kohlberg no va a estar en los contenidos de la educación moral (valores específicos), sino en los procesos que explican la adquisición de estos contenidos (razonamiento moral). Para Kohlberg el objetivo de la educación moral debía ser entonces el desarrollo del razonamiento moral a una etapa superior, de ahí que este enfoque haya sido llamado "Más Uno" o "cognoscitivo y del Desarrollo" (Kohlberg, 1975). El método sugerido por Kohlberg para lograr niveles más altos de razonamiento es la discusión de dilemas morales en la que el maestro identifique la etapa de razonamiento moral de sus alumnos y los cuestione con argumentos que correspondan a una etapa superior. Para Kohlberg los estadios más altos del desarrollo son superiores en un sentido filosófico (gran parte de su teoría está basada en Kant) y de adaptación social. Kohlberg no es completamente neutral en materia de contenidos sin embargo, expresando gran interés en el desarrollo del sentido de justicia en los jóvenes.

Después de probar el modelo cognoscitivo y del Desarrollo por unos años, Kohlberg empezó a cuestionarse si un enfoque de educación debía concentrarse solamente en el área cognoscitiva, olvidando el componente afectivo y el conductual del desarrollo moral. Kohlberg también fue fuertemente influenciado por John Dewey (1916) que proponía una participación más activa de los estudiantes en su propia educación. Kohlberg propuso entonces la "Comunidad Justa" como un modelo de educación moral para escuelas secundarias. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

La idea de la Comunidad Justa fue influenciada por una visita de Kohlberg a los kibbutz de Israel, donde quedó impresionado por el potencial de la idea de la vida en comunidad. La Comunidad Justa se basa en una "democracia participativa", donde estudian-

tes, profesores y personal administrativo de la escuela comparten las decisiones sobre temas de disciplina y vida escolar en una reunión semanal llamada la Asamblea Democrática (los profesores deciden sobre cuestiones curriculares sin la participación de los alumnos sin embargo). Creando este sentido de comunidad, Kohlberg esperaba fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo que llevara a los miembros de la comunidad a sentirse solidarios unos con otros y actuar de esta manera.

El valor fundamental que Kohlberg intenta transmitir a los jóvenes en este modelo es de nuevo el de justicia, pero la definición de este y otros valores es diferente de la que da la Inculcación de Valores: "Justicia, definida desde el punto de vista de la teoría del desarrollo moral, no es un valor dado que pueda ser concretamente transmitido o impuesto a los niños, sino que es el proceso de valoración que está detrás de la capacidad de razonamiento moral de cada persona... Enseñar 'justicia' entonces, significa ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido cada vez más apropiado de imparcialidad" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989, p. 15). En vez de reglas o prohibiciones específicas, las Comunidades Justas se basan en "valores normativos colectivos" (Power & Reimer, 1978), que son principios generales que determinan la conducta de los miembros de la comunidad. Estas normas son las de responsabilidad colectiva, ayuda, confianza, integración y participación. A través de la Comunidad Justa Kohlberg intenta influenciar el desarrollo moral en sus áreas cognoscitiva, afectiva y conductual.

La Comunidad Justa ha sido implementada en unas cuantas escuelas secundarias en Boston y Nueva York. El modelo no ha sido adoptado por más escuelas probablemente porque supone un cambio de actitud de parte de los maestros, que deben aceptar que los alumnos no son receptores pasivos de información y valores, sino sus iguales en ciertos asuntos de la vida escolar (Leming, 1986).

La Comunidad Justa difiere de la Inculcación de Valores en su concepción de la democracia. En la Inculcación de Valores la democracia debe ser transmitida como un valor a los alumnos, y estos deben acostumbrarse a elegir representantes, delegarles el poder y obedecer las normas que estos acuerden (en un modelo de

democracia representativa). En la Comunidad Justa los alumnos construyen la democracia y participan críticamente en ella determinando en este proceso las normas que van a regir sus vidas (en un modelo de democracia participativa). La Comunidad Justa supone entonces un cambio de actitud frente a la educación, concibiéndose esta como un proceso en el cual los estudiantes participan activamente en su propia educación y se espera se conviertan, al graduarse, en ciudadanos que colaboren en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La Comunidad Justa tiene dos grandes limitaciones. La primera es señalada por el mismo Kohlberg, cuando afirma que su modelo es básicamente para alumnos de secundaria. Esto debido a que alumnos menores no son “éticamente competentes”, lo cual significa en términos concretos que no han llegado al estadio convencional del desarrollo moral y por tanto una Comunidad Justa no puede ser comprendida por ellos. Kohlberg no desarrolló alternativas para estudiantes de primaria.

La segunda limitación a mi modo de ver es que la comunidad Justa se ocupa casi exclusivamente del rol de la escuela, dejando de lado a padres de familia y comunidad en general. En este modelo la escuela funciona aislada del entorno social. En la actual situación de pobreza y violencia que atraviesa el Perú me parece que no tomar en cuenta el contexto social de las escuelas sería un grave error. Nuestros alumnos deben ser educados en los problemas políticos, sociales y económicos del país y deben aprender desde la escuela que su participación es necesaria en la formación de un país más justo, democrático y solidario. Me parece que la Comunidad Justa brinda un interesante marco desde el que se podría desarrollar un modelo de escuela para transmitir a nuestros estudiantes la importancia del diálogo y la cooperación en la solución de los problemas de su colegio, pero a este modelo habría que añadirle un componente social que les permita a los estudiantes (desde la primaria) trascender los límites de la escuela. El Modelo Femenino prevé una mayor participación de padres de familia y comunidad en general en el desarrollo moral de los estudiantes.

Una de las principales críticas a la psicología moral de Kohlberg fue presentada por Carol Gilligan (1977). Esta autora se opuso a un modelo con tanto énfasis en lo cognoscitivo y en la concepción racional de "justicia". Según Gilligan, Kohlberg había caído en un error común en psicología, el de basar su teoría en el desarrollo psicológico de los hombres ignorando el de las mujeres. De acuerdo a Gilligan (1982), la tendencia de los hombres a desarrollar una ética de la justicia se opone a la tendencia de las mujeres a desarrollar una ética de la "preocupación por los demás" (o lo que ella llama "caring" en inglés y que a partir de aquí traduciremos como "solidaridad" a falta de una mejor palabra en español): "relaciones interpersonales, y especialmente el problema de la dependencia, son experimentados diferentemente por hombres y mujeres. Para los niños y los hombres, la separación y la individuación están relacionados críticamente con la identidad de su género dado que la separación de la madre es esencial para el desarrollo de la masculinidad. Para las niñas y las mujeres, el problema de la feminidad o la identidad femenina no dependen del logro de la separación de la madre o en el desarrollo de la individuación. Dado que la masculinidad se define a través de la separación mientras que la feminidad se define a través del apego, la identidad masculina es amenazada por la intimidad mientras que la identidad femenina es amenazada por la separación. Entonces los hombres tienden a tener dificultades con las relaciones interpersonales, mientras que las mujeres tienden a tener problemas con la individuación" (Gilligan, 1982, p. 8).

De acuerdo a Gilligan una mujer con un desarrollado sentido moral de solidaridad normalmente sería considerada en la etapa 3 de Kohlberg, aunque esta predicción ha sido refutada empíricamente por Walker (1984), quien ha encontrado que no existen diferencias entre el razonamiento moral de hombres y mujeres. Debe decirse sin embargo que las conclusiones de Gilligan provienen de cientos de entrevistas cualitativas, mientras que la revisión crítica de investigaciones de Walker se basa en resultados de pruebas objetivas de razonamiento moral que pueden no ser válidas para evaluar la teoría de Gilligan.

Gilligan a su vez ha sido criticada por sugerir una diferenciación tan rígida entre hombres (moralmente más racionales, centrados en una ética de justicia) y mujeres (moralmente más afectivas, centradas en una ética de solidaridad). Damon (1988) ha sugerido que justicia y solidaridad, así como los aspectos cognoscitivo y afectivo del desarrollo moral, están presentes en todo ser humano: "Yo no discuto los méritos relativos de solidaridad versus justicia... Pero sí cuestiono la inevitabilidad de su vínculo con la feminidad como opuesta a la masculinidad... Nadie puede discutir que los hombres pueden valorar la solidaridad tanto como las mujeres pueden valorar la justicia... Los valores de justicia y solidaridad no son de ninguna manera incompatibles, y ambos deberían ser fomentados en cada niño(a). Si esto significa eliminar las barreras entre los dos sexos, será para el beneficio de cada uno" (Damon, 1988, p. 102).

Sin hacer una clara distinción entre las diferencias morales de hombres y mujeres, Noddings (1984) ha sugerido el Modelo Femenino de educación moral. Este modelo se basa en el desarrollo de la solidaridad (o "caring") entre los estudiantes, con sus profesores y con la comunidad en que viven (creándose entonces verdaderas "comunidades solidarias" en las que la tarea educativa es compartida por todos sus miembros). Entre las sugerencias de Noddings para la educación están el abandono de estilos autoritarios de liderazgo por parte de los profesores para adoptar estilos más receptivos a las necesidades de desarrollo de los estudiantes (en esta interacción es fundamental el diálogo con los estudiantes en todo aquello que estos consideren importante). El trabajo educativo es entonces considerado una tarea de cooperación entre profesores y estudiantes. Noddings sugiere además integrar a los estudiantes con su entorno social a través de proyectos de servicio comunitario (destacando así el aspecto conductual de la solidaridad).

Me parece que del Modelo Femenino se debe rescatar el énfasis en la solidaridad y en la educación a cargo de toda la comunidad. Este modelo descuida sin embargo el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. Se debe rescatar de otro lado la importancia de un estilo más solidario por parte de los profesores con sus estudiantes. Gonzáles por ejemplo ha definido la educación peruana como "autoritaria, no porque el profesor

ejerce su autoridad sino porque no se educa al niño para el ejercicio de la libertad y de la autoridad. Los niños no tienen espacios propios de decisión adecuados a su nivel de desarrollo y en proceso permanente de incremento” (1989, p. 30).

Sería absurdo pretender que el Modelo Femenino o cualquiera de los modelos de educación en valores descritos puede ser aplicado a la realidad peruana sin ser adaptado. Sería igualmente absurdo sin embargo pretender que no podemos aprender nada de los modelos presentados en este artículo. Creo que debemos encontrar un punto medio entre estas dos posiciones de modo que diferentes modelos sean revisados críticamente para diseñar un programa o varios de educación moral que se ajuste a las características del Perú.

Lineamientos para un Programa de Educación en Valores en el Perú

¿Qué se puede concluir de todo lo anterior? ¿Cómo puede contribuir la educación al fortalecimiento de valores pro-sociales en nuestros jóvenes? Los siguientes lineamientos pueden ser útiles en el desarrollo e implementación de un programa de educación moral en el Perú:

- La educación moral debe evitar los extremos del adoctrinamiento y el relativismo moral, promoviendo en cambio la paz como valor fundamental, y asociando a ésta la democracia, la justicia, la igualdad y la solidaridad como los principios básicos de una sociedad moral.
- La educación moral debe abarcar los tres niveles de los valores: cognoscitivo (entendimiento del significado de los valores pro-sociales y pensamiento crítico), afectivo (sentimientos pro-sociales) y conductual (como manifestación de lo que se piensa y siente es correcto).
- La educación moral debe utilizar métodos que alienten la participación activa de los estudiantes en su propia educación. Entre estos se pueden mencionar el aprendizaje por cooperación, la discusión de problemas sociales y dilemas morales, el

análisis crítico de los mensajes implícitos transmitidos por los medios de comunicación masiva, el diálogo, la lectura, la participación de los estudiantes en general (y no sólo algunos líderes) en actividades democráticas en la escuela y la comunidad.

Este último punto ha sido enfatizado por la Comisión Permanente de Educación para la Paz: “El educando aprehenderá el camino de la solución pacífica de los conflictos en una escuela de estructuras democráticas. No lo aprehenderá en una escuela de estructura autoritaria, en la que prime el orden vertical y la fuerza como principales organizadores de la vida escolar (1989, p. 30).

- A nivel de contenidos la educación moral debe preocuparse en educar a los alumnos en los problemas políticos, sociales y económicos del Perú, alentándolos a desarrollar alternativas no-violentas de solución a estos problemas. Otro aspecto que debe ser cubierto por nuestras escuelas y comunidades es la educación en derechos humanos. Estos contenidos deben relacionarse con problemas muy concretos de modo que los jóvenes puedan sentir que han ayudado a su solución.
- La educación moral debe favorecer la transformación del aula escolar y la escuela en comunidades donde todos los integrantes desarrollen un sentimiento de pertenencia y solidaridad.
- La educación moral debe favorecer que alumnos, maestros, personal administrativo del centro educativo, padres de familia y las instituciones de la comunidad formen alianzas en las que cada una aporte al bienestar de las demás. La necesidad de construir verdaderas comunidades educativas ha sido destacada por Capella (1989). Esta participación de la comunidad debe asegurar además que el programa se ajuste a necesidades e intereses locales y no siga ciegamente criterios impuestos externamente.
- La educación moral se debe adaptar a la edad de los participantes. En la primaria se deben inculcar los valores pro-sociales mencionados (u añadir otros) y los Derechos Humanos, al

tiempo que se enfatiza el pensamiento crítico y el desarrollo de la empatía entre los estudiantes. En la secundaria se deben otorgar niveles crecientes de participación a los estudiantes en la determinación de las reglas del colegio (debemos tratar a los jóvenes cada vez más como adultos en la medida en que estos crezcan y maduren social y psicológicamente). Esto a través de una democracia participativa que permita al estudiante ser un personaje activo en el desarrollo pacífico de su escuela y comunidad.

- La implementación de un programa de educación moral tiene mayores probabilidades de éxito si se implementa primero con unos pocos centros educativos y se evalúa su efectividad. Creo que en educación hemos abusado de programas masivos desarrollados en organizaciones no gubernamentales o universidades cuya validez se asume sin verificarla empíricamente. Un programa piloto implementado en unas cuantas escuelas durante un año permitirá a los responsables adecuarse a la realidad de los usuarios. La participación activa de estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad toda en el desarrollo e implementación del programa ayudará a que estos lo adopten como propio.

Al irme interesando en el área de educación moral me he ido convenciendo que es imposible trabajar como educador y permanecer neutral respecto al rol de esta labor en la sociedad. Capella ha destacado la importancia de plantear utopías que dirijan nuestros esfuerzos educativos, y el mismo plantea una: “la sociedad ideal que postulo: Aquella en la que los peruanos podamos vivir en una cultura de paz basada en la justicia social” (1989, p. 43). Mi intención al escribir este artículo ha sido contribuir al diálogo entre todos aquellos que valoramos como Capella la paz y la justicia social y pensamos que la educación puede cumplir un rol fundamental en el logro de esta utopía peruana.

REFERENCIAS

APPLE, M.

- 1982 Reproduction and contradiction in education: An introduction. En Apple, M. (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Essays on Class, Ideology and the State. London: Routledge & Kegan Paul.

ATLANTIC'S COUNCIL WORKING GROUP ON THE SUCCESSOR GENERATION

- 1983 *The Teaching of Values and the Successor Generation*. Washington D. C.: The Atlantic Council of the United States.

BEANE, J. A.

- 1986 The continuing controversy over affective education. *Educational Leadership*, 43(4), 26-31.

BENNETT, W.

- 1991 Moral literacy and the formation of character. En Benninga, J. (Ed.) *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (pp. 131-138). New York: Teachers College Press.

BLATT, M. & KOHLBERG, L.

- 1975 The effects of classroom moral discussions upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

CAPELLA, J.

- 1989 Responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz. En MacGregor, F., Gonzáles, R. & Capella, J. (Eds.) *Educación Futuro Cultura de Paz* (pp. 35-79). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

COMISION PERMANENTE DE EDUCACION PARA LA PAZ

- 1989 *Cultura de Paz* (3a. Ed.) Lima: Ministerio de Educación y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- DAMON, W.
 1988 *The Moral Child-Nurturing Children's Moral Growth.*
 New York: The Free Press.
- DEWEY, J.
 1916/1966 *Democracy and Education.* New York: The Free Press.
- FREIRE, P.
 1970/1990 *Pedagogy of the Opressed.* New York: Continuum.
- GILLIGAN, C.
 1977 In a different voice: Women's wonceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- GILLIGAN, C.
 1982 *In a Different Voice - Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GONZALES, R.
 1989 *Comunicación y educación para la paz.* En MacGregor, F., Gonzáles, R. & Capella, J. (Eds.). *Educación Futuro Cultura de Paz* (pp. 21-34). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- HOWARD, R.
 1991 Lawrence Kohlberg's influence on moral education in elementary schools. En Benninga, J. S. (Ed.). *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (pp. 43-66). New York: Teachers College Press.
- JACKSON, P.W.
 1968 *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L.
 1975 The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- KOHN, A.
 1991 Caring kids - The role of schools. *Phi Delta Kappan*, 496-506.

LEMING, J.

- 1986 Kohlbergian programs in moral education: A practical review and assessment. En Mogdil, S. & Modgil, C. (Eds.) *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (pp. 245-263). Philadelphia: The Falmer Press.

LOCKWOOD, A.

- 1978 The effects of Values Clarification and Moral Development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48(3), 325-364.

NODDINGS, N.

- 1984 *Caring - A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

PASKE, G.H.

- 1986 The failure to indoctrinate: A response to Wynne. *Educational Leadership*, 43(4), 11-12.

PIAGET, J.

- 1932/1965 *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press.

POWER, C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L.

- 1989 *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.

POWER, C. & REIMER, J.

- 1978 Moral atmosphere: An educational bridge between moral judgment and moral action. En Damon, W. (Ed.) *New Directions for Child Development* (pp. 105-116). San Francisco: Josey Bas Inc.

RATHS, L. HARMIN, M. & SIMON, S.

- 1966 *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

RAYWID, M.

- 1984 Perspectives on the struggle against indoctrination. *The Educational Forum*, 48(8), 137-154.

- ROKEACH, M.
1973 *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- RYAN, K.
1989 In defense of character education. En Nucci, L. P. (Ed.) *Moral Development and Character Education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- SIMON, S., HOWE, L. & KIRSCHENBAUM, H.
1972 *Values Clarification*. New York: Hart Publishing.
- WALKER, L.
1984 Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- WYNNE, E.A.
1986 The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43(4), 4-9.
- WYNNE, E.A.
1989 Transmitting traditional values in contemporary schools. En Nucci, L.P. (Ed.) *Moral Development and Character Education*. (pp. 19-36). Berkeley, CA: McCutchan.
- WYNNE, E.A.
1991 Character and academics in the elementary school. En Benninga, J.S. (Ed.). *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (pp. 139-155). New York: Teachers College Press.
- WYNNE, E.A. & WALBERG, H. J.
1986 The complementary goals of character development and academic excellence. *Educational Leadership*, 43(4), 15-18.