

NECESIDAD Y DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ACTUALIDAD

F. ANTONIO LINDE NAVAS

Universidad de Málaga

RESUMEN

En este trabajo pretendo mostrar la necesidad y urgencia de atender la vertiente moral en la educación de los jóvenes actuales. Para entender el contexto socio moral en que nos movemos y diagnosticar sus problemas fundamentales tomaré como hilo conductor la obra de Durkheim y Lipovetsky.

En la segunda parte concretaré las dificultades para la educación moral en la enseñanza institucional, tanto en la educación secundaria como en la Universidad.

Propongo como enfoque teórico y planteamiento práctico no adoctrinante el desarrollo del juicio y del razonamiento moral mediante el estudio de casos prácticos.

Palabras clave: educación moral, educación y currículo, éticas profesionales, dilemas morales.

ABSTRACT

In this paper I aim at showing the necessity, even the urgency, of paying attention to the moral aspect of young people's education nowadays. In order to understand the socio-moral context we are immersed in and weigh up the main problems it poses, I will take Durkheim and Lipovetsky's work as a guide.

Then, I will specify the difficulties of moral education in the context of institutional instruction, both in secondary education and at University.

I propose a non-indoctrinating theoretical and practical approach through the development of value judgement and moral reasoning by means of the study of practical cases.

Keywords: moral education, education and curriculum, professional ethics, moral dilemmas.

1. LA EDUCACIÓN MORAL EN LAS SOCIEDADES POSTINDUSTRIALES

Quiero mostrar aquí la necesidad y urgencia de atender la vertiente moral en la educación de los jóvenes actuales. Dicha exigencia viene dada por una coyuntura general de nuestro tiempo que el sociólogo francés Gilles Lipovets-

ky ha expresado en una ajustada tesis, a cuya fundamentación pienso dedicar la primera parte de este trabajo. La tesis es la de que en nuestra sociedad «la idea misma de educación moral ha perdido gran parte de su valor, de su legitimidad profunda» (Lipovetsky, 2003: 43). Comparto esta afirmación siempre que se la entienda no como destino sino como trance provisional cuya superación es posible y necesaria.

La situación actual ha de entenderse en el contexto socio moral en que nos movemos y en sus precedentes más cercanos. Para dicha tarea, tomaré como hilo conductor dos referentes, Durkheim y el ya mentado Lipovetsky, por lo demás autores perfectamente disímiles, que me han sorprendido por la complementariedad de algunos de sus estudios y por el “olfato” que han demostrado para entender el escenario moral de nuestra sociedad y diagnosticar sus problemas fundamentales.

En *Metamorfosis de la cultura liberal* (2003) Gilles Lipovetsky categoriza la historia, desde el punto de vista moral, en lo que llama “tres edades de la moral”:

«Al emanciparse del espíritu de religión el proceso de secularización moderno tomó prestado de ésta una de sus figuras esenciales, a saber, el deber absoluto, la ética sacrificial. En efecto, este primer ciclo de secularización celebró por doquier la obligación moral infinita, el espíritu de deber cívico, nacionalista, familiar, productivista. Tras del deber de religión, advino la religión moderna del deber, el culto laico de la abnegación y de la dedicación ilimitada al servicio de la familia, de la patria y de la historia. [...] La hipótesis que formulo es que actualmente hemos pasado a la tercera fase de la historia de la moral, que denomino la fase *posmoralista*, la cual, sin dejar de proseguirlo, rompe el proceso de secularización establecido a finales del siglo XVII y en el siglo XVIII. Sociedad posmoralista no significa sociedad posmoral, sino sociedad que exalta los deseos, el ego, la felicidad y el bienestar individuales en mayor medida que el ideal de abnegación» (Lipovetsky, 2003: 38-39).

Pienso que hay una especie de bucle reflexivo, cuyo inicio en Durkheim nos permite entender la encrucijada en que se jugó la suerte del ya clausurado “primer ciclo de secularización” y cuya línea de continuidad actual nos permitirá asomarnos a algunas paradojas, contradicciones no resueltas e inesperadas derivas.

El nudo gordiano que tenía presente Durkheim y al que quería dar respuesta en sus investigaciones sobre educación moral puede advertirse en el siguiente fragmento de su obra *De la división du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures* (1893):

«Nuestra fe se ha visto perturbada; la tradición ha perdido parte de su autoridad, el juicio individual se ha emancipado del juicio colectivo [...] Ante esta

situación, el remedio no consiste en resucitar tradiciones y prácticas [...] que no podrían vivir más que una vida artificial y aparente. Es necesario hacer que cese la anomía (*sic*) [...] introduciendo en sus relaciones más justicia y atenuando cada vez más las desigualdades exteriores que constituyen la fuente del mal. Nuestra ansiedad no se deriva del hecho de que la crítica de los científicos haya derrumbado la explicación tradicional de nuestros deberes tal como se nos enseñaban [...] El hecho es que, al no basarse ya ninguno de esos deberes en la realidad de las cosas, hemos caído en un relajamiento que solamente acabará con el establecimiento y la consolidación de una nueva disciplina. En una palabra, nuestro primer deber es actualmente el construir una moral»¹.

La modernidad ha vaciado de autoridad, en buena medida, a la tradición. La solución para recuperar la cohesión social no es, según Durkheim, una vuelta *contra natura* a las tradiciones perdidas sino la construcción de una nueva moral. Hay que devolverle al individuo el sentido de la colectividad, pues solamente en su integración con ella podrá realizar plenamente su personalidad.

Es evidente que había en la época cierto vértigo de cambio y preocupación por evitar la pérdida del vínculo social y la desmembración de la civilización. Para evitar la anomia y la disgregación social, Durkheim explica en *La educación moral* los elementos fundamentales de la moralidad,² que son la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Las comprende en un lenguaje racional y las prepara para sustituir a las nociones religiosas que suministraron en el pasado el cemento de la sociedad. Después da unas propuestas de educación moral que no voy a exponer ni a valorar aquí pues trascienden el marco de esta investigación.

Si el escenario no hubiera cambiado sustancialmente, la sociedad hace tiempo que hubiera caído en la anomia y perdido toda su cohesión, porque vemos cómo, por un lado, la modernidad ha continuado su proceso de socavamiento de la tradición (que detectarían mentes lúcidas como Durkheim o Weber) y, por otro lado, algunos valores necesarios para compactar la sociedad han dejado también de tener vigencia.

Pero ha cambiado de modo y manera impredecible para Durkheim y para cualquiera que se aventurara a hacer predicciones a largo plazo. Un siglo después Lipovetsky reflexiona sobre el problema moral de nuestras sociedades, ya postindustriales, y sobre el destino de la educación moral en el punto en que Durkheim lo dejara. En varias obras suyas (Lipovetsky, 1990, 1992 y 1994)

1 E. Durkheim, "Sobre la división del trabajo social", en *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976: 10-11.

2 Por elementos de la moralidad Durkheim entiende «las disposiciones fundamentales, los estados de espíritu que están en la raíz de la vida moral, [...] las disposiciones generales que, una vez creadas, se diversifican con facilidad por sí mismas, siguiendo el detalle de las relaciones humanas», en diferentes virtudes (Durkheim, 2002: 51).

encontramos algunas condiciones espirituales y materiales que han propiciado el paso a la “sociedad posmoralista” a la que antes nos referimos: enormes progresos técnicos y médicos han hecho del mundo desarrollado un lugar mucho más confortable y placentero para vivir; el avance y la extensión de los cuidados médicos han atenuado el dolor y han prolongado la esperanza de vida entre grandes sectores de población; el cuerpo ha sido promovido a verdadero objeto de culto, de interés, de felicidad. Mientras los sistemas democráticos y el individualismo avanzan, los grandes discursos filosóficos y utopías sociales parecen haber perdido interés para los ciudadanos, habiendo pasado, en cambio, a primer plano los deseos de realización personal de individuos preocupados, sobre todo, por la esfera privada, por la salud y bienestar psíquico y corporal, por gustarse a sí mismos y a los demás (narcisismo) y por gozar de placeres y sensaciones nuevas (hedonismo).

La situación en nuestro tiempo se ha tornado paradójica. La perplejidad de quien reflexiona sobre estos asuntos no hace sino crecer. Por un lado, la ética “está de moda”, si se me permite la expresión un tanto frívola. Se habla constantemente de ética en la medicina, en la política, en la ciencia, en el periodismo, en el mundo de la empresa y de los negocios³, en la publicidad, en la televisión. El voluntarismo, la solidaridad internacional y las ONGs viven una época de apogeo. Recuérdese a este respecto la impresionante respuesta solidaria al último y terrible maremoto que sacudió el sureste asiático.

Por un lado, vivimos en un mundo consumista, hedonista, fascinado por la belleza, el éxito, la fama. Ni la disciplina, ni el esfuerzo, ni el deber sacrificial parecen tener apenas cabida:

«Cuando se les pide que elijan, en una lista de 17 cualidades morales, siete virtudes que desearían ver inculcadas en los jóvenes, sólo al 15% de los europeos se les ocurre mencionar el altruismo. La obligación de socorrer al prójimo sólo ocupa el decimocuarto lugar, más o menos al mismo nivel que la paciencia. El altruismo es citado por el 20% de los franceses, pero sólo por el 5% de los españoles, los italianos y los alemanes. Cuando se pregunta a los jóvenes entre trece y diecisiete años acerca de lo que les han enseñado verdaderamente sus padres, la mayoría, es decir, las tres cuartas partes, hablan de la necesidad de esforzarse en los estudios para tener una buena profesión. Sin embargo, el respeto de los principios morales sólo se cita una de cada cuatro veces» (Lipovetsky, 2003: 42-43).

³ Las grandes marcas, como *Nike*, *Coca-Cola*, *Disney*, etc, muestran interés creciente por re-moralizar la empresa. Por su parte, cada vez más ciudadanos tienen en cuenta las connotaciones éticas de los productos. Para la empresa, la ética es rentable; para los individuos consumir ética es signo de autenticidad personal.

En contraste más que llamativo, si echamos una mirada a la superficie mediática vemos cómo hoy día buena parte de la neo-televisión, como empezó a llamarla Umberto Eco, exalta la responsabilidad y la solidaridad. Como ha mostrado Rodríguez Ferrándiz (2001: 300 y siguientes), la televisión apela constantemente a la buena voluntad del telespectador, requiere su ayuda económica para buenas causas, retransmite galas benéficas, citas deportivas en pro de damnificados, adictos, enfermos o contra la violencia, el racismo, la marginación. Preocupada por cuestiones sociales, por problemas ecológicos, la televisión muestra imágenes de hambrunas, masacres, inundaciones, incendios, atentados, contaminaciones, ejecuciones, enfermos terminales. Un ejemplo significativo: en julio de 2007, los conciertos ecologistas *Live Earth*, un espectáculo deslocalizado entre Tokio, Río de Janeiro y otras ciudades del mundo entero, impulsado por Save Our Selves y por el, otrora, vicepresidente de los Estados Unidos Al Gore, reunió a más de 150 artistas en directo, siendo emitido por televisiones de todo el mundo y, por supuesto, por Internet. Fiesta ética globalizada y transmitida en directo a todo el planeta. Los valores en boga del medio televisivo son el humanitarismo, la solidaridad, el multiculturalismo, el ecologismo. Las campañas publicitarias de las más prestigiosas marcas divulgan valores morales o dedican una parte de sus beneficios a causas solidarias.

¿Qué nos permitiría entender estas tendencias, aparentemente paradójicas? Para Lipovetsky lo que ocurre es que la moral se encuentra reciclada según las leyes del espectáculo, del *show business*, de la distracción mediática, en el polo opuesto a la idea de Durkheim de que el espíritu de disciplina constituía la esencia de la moral.⁴ Se trata de una moral adaptada a los nuevos valores de autonomía individualista. La ética, en la medida en que se interpreta como signo de “autenticidad personal”, es plenamente compatible con el individualismo narcisista. Una muestra: un modelo de coche híbrido, el Toyota Prius, ha revolucionado el mercado estadounidense del automóvil. Se trata de un automóvil de precio elevado que por sus características técnicas se publicita como un coche respetuoso con el medio ambiente. El 57% de sus propietarios afirman haberlo comprado porque “dice algo” sobre ellos (sobre los propietarios). El Prius se ha convertido en símbolo de estatus y de determinados principios. Paradójicamente sólo el 25% dice conducir un Prius porque reduce las emisiones de monóxido de carbono. Consumir ética forma parte de la identidad personal de los nuevos individuos narcisistas.

4 Durkheim, en una definición ya clásica, dice que la disciplina es “autoridad regular”, es decir, una capacidad para moderar nuestros deseos, para autolimitarnos y cumplir regularmente las normas (que están investidas de autoridad). No debe confundirse con un instrumento para mantener el orden por la fuerza sino que es un medio de formación gracias al cual los individuos, sin que haya violencia exterior, aprenden a respetar las normas (Durkheim, 2002: 49-77).

Mark Snyder y Allen Omoto estudiaron los motivos que decían tener los voluntarios en el cuidado de enfermos del SIDA para su tarea altruista. En una categoría estaban aquellos que, ante todo, obraban por motivos prosociales. En otra, los que lo hacían movidos por intereses personales. Entre estos últimos unos consideraban que cuidar de los enfermos era un estímulo y un reto para su personal capacidad de actuación o un medio de aumentar el sentimiento de su valía personal y de ganarse el reconocimiento de los demás. Al cabo de un año bastantes cuidadores habían abandonado, algo lógico por la dureza del trabajo. Lo curioso es que las personas que tenían una tendencia claramente prosocial abandonaban su actividad más frecuentemente que los individuos cuya motivación estaba primariamente orientada a sí mismos.⁵

Para entender que no vivimos en el nihilismo moral del que alertan no pocos apocalípticos de la cultura:

«No hay más que ver lo que ocurre con la crueldad, la tortura, la esclavitud, la pedofilia, el terrorismo, las violencias físicas. Todos esos comportamientos son radical y masivamente rechazados, por no decir demonizados. [...] Se recompone un fuerte consenso social en torno a los valores básicos de nuestras democracias: los derechos del hombre, el respeto de las libertades y de la individualidad, la tolerancia, el pluralismo» (Lipovetsky, 2003: 48-52).

Pero todo ello sobre la base de un *deber no sacrificial*, no impuesto, sino mínimo y libre. Es «*La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*», como reza el subtítulo de una de las obras más conocidas de Lipovetsky (1994).

Podemos iluminar el presente con diagnósticos como los de Durkheim o Lipovetsky sin compartir lo que, desde mi punto de vista, son algunas de sus prescripciones más problemáticas. En el caso de Durkheim, la aplastante preeminencia de la sociedad sobre los individuos o el confinamiento de la educación moral a una función socializadora al servicio del Estado, por ejemplo. En el de Lipovetsky, su excesivo optimismo, la delgadez de sus propuestas educativas y la escasa prevención ante el crecimiento del individualismo irresponsable y de la frivolidad. No es suficiente con animar y valorar las virtudes mínimas para el mantenimiento de una sociedad pluralista sin tratar de «regenerar moralmente a los ciudadanos», como él pretende (Lipovetsky, 2003: 48-52). Ni podemos hacer de la educación moral un instrumento ideológico al servicio del estado, ni podemos renunciar al desarrollo de la excelencia moral de la ciudadanía en un mundo tan complejo, inestable e injusto como el nuestro.

5 Snyder, M. y A. Omoto, "Who Helps and Why? The Psychology of AIDS Volunteerism", en Spacapan, S. y S. Oskamp -eds.-, 1992: 223-33.

2. DIFICULTADES PARA LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ENSEÑANZA INSTITUCIONAL

Puede que no tengamos un problema de nihilismo moral, pero lo que sí parece bastante evidente es que la tarea de la educación moral nos va a exigir una atención y un estudio creciente pues la situación actual deviene más y más compleja. La autonomía del individuo es el valor máspreciado. Con la autonomía aumenta la libertad, pero también aumenta la desorientación, porque las posibilidades de vida son más complejas y están cada vez más abiertas, y la autoridad ya no vale como criterio para educar. Intelectuales y científicos sociales empezaron a percibir este cambio, así como los retos que planteaba, hace ya bastante tiempo. Escribe Durkheim:

«En las sociedades inferiores, como la organización social es muy simple, la moral tiene el mismo carácter y, por consiguiente, no es necesario ni posible que el espíritu de disciplina esté muy claro. La misma sencillez de las prácticas morales hace que tomen con facilidad la forma habitual de automatismos [...] En cambio, cuanto más complejas se hacen las sociedades, más difícil es que la moral funcione mediante un mecanismo puramente automático. Las circunstancias nunca son las mismas y las reglas morales exigen, en consecuencia, que se apliquen con inteligencia; la naturaleza de la sociedad está en perpetua evolución; por tanto, hace falta que la moral sea lo bastante flexible para que pueda transformarse a medida que vaya siendo necesario. Pero, para esto, es preciso que no se inculque de manera que quede por encima de la crítica y de la reflexión» (Durkheim, 2002: 71).

Este proceso no ha hecho más que acelerarse y plantea actualmente serias dificultades a los adultos: «A diferencia de la anterior generación de educadores, los actuales se hallan ante dos problemas que hacen de la educación moral algo muy difícil. El primer problema está en decidirse sobre los fines de la educación moral, y el segundo es el de la elección de los métodos educativos correctos. En ambos campos existen muchas concepciones que son distintas y parcialmente contradictorias entre sí, y sólo unas pocas teorías del deber, a menudo vagas o bastante abstractas, que sean aceptadas por los representantes de casi todas las tendencias ideológicas y pedagógicas» (Uhl, 1997: 14). La inseguridad de los adultos repercute en la educación: «Las primeras generaciones de educadores, en las sociedades con cosmovisiones y sistemas morales unitarios, no tenían necesidad de decidirse conscientemente por determinados fines educacionales (o en contra de otros, en su caso), pues ya estaban guiados por la tradición y por los ideales de personalidad que gozaban de general aceptación en su ambiente» (Uhl, 1997: 15).

Pero hoy es distinto: el pluralismo de cosmovisiones y sistemas morales ha puesto más difíciles las cosas. Esa complejidad y la inquietud que la acompaña están presentes en el siguiente texto de J. A. Marina:

«Los padres se declaran impotentes para educar y transfieren la responsabilidad a la escuela. A su vez, la escuela se declara también impotente y devuelve la responsabilidad a los padres. Y ambos, igualados en esa impotencia, acaban por echar la culpa a la televisión. Cuando llega su turno de excusas, las empresas de televisión dicen que ellas dan lo que el público pide, y devuelven una vez más la pelota al campo de juego» (Marina, 2004: 5). «Por primera vez en la historia de la Humanidad, padres y maestros sienten que educan contra corriente y que sus esfuerzos educativos son anulados por el entorno cultural» (Marina, 2004: 20).

En ese entorno cultural suele otorgarse a los medios de comunicación un papel estelar, como corresponde a una agencia de socialización de primera magnitud. Veamos, sólo a título de ejemplo, una reflexión sobre el “poder educativo” de la televisión en nuestro contexto actual:

«No hay instrumento pedagógicamente más subversivo que la televisión: no aboca a la ignorancia, sino a un aprendizaje acelerado, para cuyo tránsito provechoso el niño debería contar a su lado con la presencia tutelar, cómplice y a la vez crítica, de los padres o familiares mayores» (Savater, 2003: 98).

Más allá de los tópicos sobre los efectos de la televisión debemos señalar que los estudiantes de hoy son la primera generación que ha crecido con la nueva tecnología digital. En su artículo *Digital Natives, Digital Immigrants* escribe Marc Prensky (www.marcprensky.com/writing/default.asp) que el debate sobre el declive de la educación ignora su causa fundamental: nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy son la primera generación que ha crecido con la nueva tecnología digital. La digitalización y los nuevos medios electrónicos están dando lugar a nuevas formas de almacenar y procesar la información; están transformando el mundo. Mientras tanto, la institución educativa más allá de la desaparición de métodos y de valores autoritarios y de su democratización (que no quiero minimizar), se muestra muy refractaria a los cambios tecnológicos. La disociación entre una escuela oral-libresca y una realidad externa audiovisual, multimediática, instantánea y global es un hecho (Jordi Adell, <http://nti.uji.es/docs/nti>). Podemos prolongar el actual estado de malestar en la educación, hasta tanto sea posible, o empezar a actuar: las administraciones públicas facilitando los medios y la formación del profesorado en el nuevo entorno digital; los profesores, reconsiderando métodos y contenidos; la familia asumiendo su necesaria responsabilidad educativa.

En la encrucijada en que nos encontramos y en un tiempo en que el conocimiento es más importante que nunca, el profesorado está desanimado; el alumnado carece de compromiso con su aprendizaje; los padres están “dimitidos” (según expresión frecuente entre los pedagogos). Si hacemos mutis por el foro, la educación quedará en manos de los “profesores salvajes”. Llamo así a los medios y a sus profesionales no porque sean peor gente que los profesores de las escuelas o de los institutos sino porque al pretender seducir para vender o para crear estados de opinión están educando todo el tiempo y con gran efectividad. Entre unos padres “dimitidos” y unos profesores poco preparados o desmoralizados, los niños se encuentran bastante indefensos frente al poder de los contenidos más perniciosos de la televisión y, en general, de las pantallas. Los males que apreciamos en las pantallas serían en todo caso síntomas, pero lo que de verdad debería estar en cuestión es el gran fracaso ante el reto de lograr un modelo de educación digno y activo para todos.

Se deriva de todo ello la urgente necesidad de dedicar recursos —humanos y materiales— a la educación, en general y a la educación moral en particular pues buena parte de la calidad de nuestro futuro se va a jugar en ese campo.

3. EDUCACIÓN MORAL Y CURRÍCULO NO UNIVERSITARIO

La pedagogía moral estuvo en descrédito en gran parte de Europa hasta bien avanzada la década de los 80. Como nos explica Uhl, «el hecho de que [...] haya pasado a convertirse en un tema central de la bibliografía pedagógica ha sido, sobre todo, por razones prácticas. La principal de ellas es la preocupación de muchos por la constatación, en una parte de niños y jóvenes, de unas crisis que podían atribuirse a carencias en la personalidad y a negligencias en la educación» (Uhl, 1997: 14).

Diversos problemas de delincuencia, de desviación social, de fracaso escolar, de infelicidad y trastornos psicológicos entre niños y jóvenes que viven en sociedades opulentas han hecho saltar las alarmas y provocado el debate social sobre el tipo de educación que estamos dando (o que no estamos dando)⁶.

6 Autores como Stephen Nowicky o Daniel Goleman han justificado que la falta de control es una de las causas más importantes del fracaso en las relaciones sociales y del fracaso escolar (Goleman, 1996: 357 y siguientes). Se ha relacionado la falta de control, la escasa capacidad de concentración, con las características de los mensajes de los medios y, en general, de la cultura de la imagen: la lectura educaría en el control y en la paciencia, las imágenes lo harían más bien en la impaciencia. Leer textos sólo es placentero de forma mediata; ver imágenes lo es de manera inmediata. Esa necesidad de satisfacción inmediata aparece potenciada por el mando a distancia, el *zapeo*, el vértigo creciente de las imágenes y la seducción publicitaria que promete bienestar y felicidad instantáneos (Sartori, 1998, Ferrés, 2000, etc.). Consecuencias: los jóvenes actuales tienen escaso control emocional, se muestran muy impulsivos e incapaces de interponer el necesario hiato reflexivo entre el deseo y la satisfacción. «La impaciencia al no respetar el ritmo de las cosas, introduce un cambio en los ritmos comunicativos

En España la educación moral, en los niveles no universitarios, ha sido objeto de mucha atención en los últimos veinticinco años (aunque por cierto “complejo” se la ha preferido llamar “educación en valores”), como puede constatarse por el gran número de publicaciones. La educación en actitudes y valores estaría omnipresente en las grandes declaraciones legales por las que se rige la enseñanza no universitaria. Podemos concretar los siguientes ámbitos como fundamentales en su aplicación (Bolívar, 1998): los contenidos actitudinales del currículo, la transversalidad, la educación en los valores que incluya el Proyecto de Centro y alguna asignatura específica de Ética.⁷ A todo ello viene a añadirse en la nueva ley educativa (LOE), bajo el impulso del gobierno socialista, la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía. Ahora bien, la aplicación de estos ámbitos ha resultado hasta el momento bastante precaria, incluso fallida y, en el último de los cambios curriculares apuntados, polémica desde su gestación.

Los contenidos actitudinales generalmente han sido percibidos por el profesorado de secundaria como un asunto engorroso y burocrático, especialmente cuando tienen que evaluarlos. El profesorado suele entender que la dimensión de formación en valores es una ampliación de sus responsabilidades profesionales para la que no está preparado.

El tema de los contenidos transversales es complicado, como pone de manifiesto el que aún muchos profesores no entiendan muy claramente cuándo, cómo se tratan, etc. Además, la inclusión de los temas transversales es percibida como un aumento del trabajo docente. De esta manera, la transversalidad pasa a ser una especie de *patata caliente* ante la cual los equipos educativos y profesores han tomado estrategias bien distintas, generalmente para salir del paso (insertarlos en las finalidades educativas, en las efemérides, hacerlos un asunto de las tutorías, donde se pueda, etc.).

que altera, sin duda, la vida emocional» (Marina, 1996: 47). Aun concediendo una influencia, que no me siento capaz de sopesar en sus términos exactos, a la “cultura mosaico” de la imagen, sospecho, con Goleman, que esa falta de control tiene prioritariamente su origen en una inadecuada educación sentimental en el contexto familiar.

7 Los “contenidos actitudinales”, junto a los conceptuales y procedimentales, forman parte de los componentes curriculares de todas las asignaturas y áreas educativas. Los “temas transversales” se refieren a la educación orientada a ciertos problemas o realidades sociales que demandan una acción educativa de las instituciones de enseñanza. Se llaman transversales porque deberían “atravesar horizontalmente” todos los contenidos, de todas las áreas o materias, desde la educación infantil hasta el bachillerato (son, entre otros, educación ambiental, sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de sexos, educación para la paz, ..). Por último, la aplicación de las “finalidades morales” depende de la acción de todo el centro escolar de acuerdo con las finalidades educativas del Proyecto de Centro y con lo dispuesto en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.). Un amplio y riguroso estudio, que en algunos aspectos debería ser actualizado por los recientes cambios legislativos y curriculares, es el de Antonio Bolívar (1998), *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*.

En cuanto a la educación en los valores que incluya el Proyecto de Centro, depende de la acción conjunta de todo el centro escolar, que choca con la cultura más bien individualista de los centros educativos en España. Lo normal es que los principios programáticos y generales de educación en valores sean relegados al papel de nobles intenciones sin más proyección.

Finalmente, la Ética, que ha recibido diferentes nombres en las últimas décadas, ha tenido hasta ahora una presencia residual en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con sólo dos horas semanales y siendo impartida con harta frecuencia por profesorado no especialista.

Con la LOE ve la luz la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática, que suscita tanto entusiasmos como críticas. Es sobradamente conocida la polémica sobre la pertinencia misma de la existencia de tal materia, que ha hecho clamar incluso a los sectores conservadores de la sociedad por la objeción de conciencia como forma de desobediencia civil frente a la imposición de esta materia, que estima doctrinaria y moldeadora de las conciencias morales. Con independencia de que estos argumentos sean más o menos consistentes (no voy a entrar en este tema tan enormemente enriquecido, al menos en cantidad, en los medios impresos de actualidad) sí que deseo hacer la siguiente reflexión: muchos (conservadores y no conservadores) estamos de acuerdo en que los padres de hoy no educan, unos porque no saben y otros porque, sabiendo, no tienen tiempo. ¿Quién educará, pues? Los sectores conservadores dicen que es competencia de la familia, pero es frecuente escucharlos lamentarse, y de modo apocalíptico, de que hoy la familia ha desertado de tal función. ¿No ha de educar, pues, nadie? Por otra parte, produce sonrojo el reciente "libertarismo" de sectores eclesiásticos (¿quién es el estado para modelar las conciencias?) que han admitido sin rechistar, durante décadas, la enseñanza obligatoria de la religión.

Seamos optimistas y vamos a pensar que, tanto dicha asignatura como la orientación claramente sociopolítica del nuevo currículo de la Filosofía de primero de bachillerato, potencie verdaderamente la educación moral de una ciudadanía democrática.

Hasta ahora el problema ha sido que la atención concedida a los contenidos actitudinales, a los temas transversales, a las finalidades morales y ahora también al desarrollo del currículo de Educación para la Ciudadanía, que de por sí son objetivos muy estimables, al ser planteados tradicionalmente sin los medios materiales, humanos y organizativos adecuados, han sido a menudo vaciados de contenido. Si la LOE va a cambiar significativamente esta situación es algo que todavía no estamos en condiciones de valorar.

4. EDUCACIÓN MORAL Y ÉTICAS PROFESIONALES

La perspectiva de una educación moral no adoctrinante es fundamental en el nivel universitario.

En las últimas décadas, España se ha ido transformando en una sociedad avanzada, democrática y pluralista moralmente hablando. Es decir, una sociedad abierta y compleja en la que existen unos mínimos morales compartidos (moral cívica o ética civil). Los contenidos de esa "ética de mínimos" podrían ser la libertad, la igualdad, la solidaridad, el *ethos* dialógico.

Una ética de mínimos es indispensable para hablar de deontología, de ética de las empresas, de las instituciones y, en general, de ética aplicada y profesional (ética periodística, bioética, ética ecológica, etc.), porque sin ese núcleo de valores morales compartidos no podríamos exigir moralidad a cada uno de los sectores de esa sociedad y tampoco podríamos proponer proyectos comunes.

Ahora bien, tal ética de mínimos no es suficiente para resolver los problemas que se presentan a los profesionales en una sociedad como la nuestra: abierta, plural y compleja. Por ello la Universidad tiene la obligación de dotar de criterios de reflexión y actuación a quienes han de decidir continuamente en las empresas, en la administración, en la sanidad, en la educación, en los medios de comunicación.

Todo profesional debe tener una brújula moral. Ahora bien, no basta para orientarse con los códigos de ética de la empresa o con los códigos de conducta. Los códigos pueden ser buenos instrumentos «para el desarrollo de la excelencia profesional, la honestidad personal y la responsabilidad organizativa» (Gozálvez y Lozano, en Conill y Gozálvez, 2004: 71), pero son demasiado limitados para ayudar por sí solos a tomar las decisiones éticas requeridas día a día. «Son declaraciones de ideales y aspiraciones. No deben ser tomados literalmente, «porque esa es la mejor forma de esclerotizarlos convirtiéndolos en normas rígidas y fundamentalistas» (Alsius, 1997: 11) y porque nos llevarían a actuaciones absurdas.

Hay una exigencia de formación ética, pero los profesores, por una u otra razón, no parecen disponibles para asumirla. ¿Por qué en los estudios universitarios se suele ignorar la perspectiva de la educación moral? ¿Qué ha pasado o qué pasa para que en el currículo universitario se ignore la educación moral? Analizaré con algún detenimiento las posibles razones.

a) Existe el prejuicio de que a cierta edad el aprendizaje moral se ha completado y ya se tiene una conciencia moral autónoma. Sin embargo, psicólogos y sociólogos destacan la continua prolongación de la juventud hasta edades que hace poco eran consideradas propias de la madurez (Giddens, 1991: 116). Dicho prejuicio viene además a ser cuestionado por la filosofía del desarrollo moral, pues la autonomía moral más elevada (estadio 5 ó 6 de Kohlberg) sólo

muy excepcionalmente se logra en la primera juventud. El desarrollo de las etapas más avanzadas está pendiente en la mayoría de los estudiantes. ¿Por qué, pues, hemos de renunciar al trabajo con valores, dilemas o conflictos morales con jóvenes de 20 ó 21 años?

Los programas de educación moral basados en la discusión de casos parecen tener más probabilidades de éxito cuantos mayores son los alumnos. En alumnos adultos de más de veintitrés años se ha observado el mayor aumento de capacidad judicativa moral, según un estudio de Schlaefli, Rest y Thoma, quienes se basaron en la discusión de dilemas morales usando el *DIT* de James Rest⁸. También algunos clásicos avalan esta propuesta: Platón sólo consideraba apropiado el método dialéctico de Sócrates cuando se utilizaba con adultos, en lo cuales el dominio de la razón ha sido preparado por un largo período de autocontrol.

b) Otra creencia que disuade normalmente de abordar materias universitarias de contenido ético o deontológico desde la perspectiva de la educación moral es la de que ésta última es una forma de adoctrinamiento. Muchos profesores tienen el prejuicio de que cualquier forma de educación moral es una imposición:

«Esos docentes no quieren verse como promotores de la moralidad: no quieren que se les considere como agentes de control social (aunque la sociología de la educación les diga que no pueden evitarlo). [...] En esta reacción hay algo más que el desagrado de la persona de talante liberal de no imponer nada; hay también una sensación de que la moralidad en sí misma es una especie de imposición» (Haydon, 2003: 90).

Ahora bien, existen enfoques teóricos y planteamientos prácticos no adoctrinantes. En esa dirección, yo propondría enfoques eclécticos y críticos, que no proporcionan admoniciones del tipo “en tal situación se debe hacer tal o cual cosa”. Pero en los que sí se reflexiona sobre qué principios, valores, normas, derechos, etc. se defienden al hacer esto o lo otro, qué consecuencias tendría, etc. El desarrollo del juicio moral, de la reflexión, mediante el estudio de casos prácticos es una vía no adoctrinante del tipo que propongo.

c) Incluso los docentes que están de acuerdo, en principio, con la idea de la educación moral pueden sentir que no se encuentran preparados, en la práctica, para asumir esa función. Desde luego, como ya señalaran los clásicos de la educación moral (Durkheim, por ejemplo), el propio profesor debe sentirse seguro de que es competente como educador moral si quiere que su tarea en

8 Schlaefli, A., J. Rest y S. Thoma, “Does Moral Education Improve Moral Judgement? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using de Defining Issues Test”, en *Review of Educational Research*, 55, 1985: 319-352.

este campo sea fructífera. Esto, generalmente, no es así y no sólo por el mutable pluralismo axiológico propio de nuestro tiempo, que acaba por confundir o por llevar a posiciones más o menos apáticas o indiferentes, cuando no de un relativismo que hace impracticable el discurso moral. Ocurre que además de requerirse determinado talante es preciso dominar una serie de habilidades. ¿Cuáles? Entre otras, saber desvelar las actitudes que los alumnos llevan al aula, identificar las creencias que subyacen a dichas actitudes, incidir en el cambio actitudinal mediante acciones e informaciones que provoquen conflictos en los alumnos (es preciso también saber gestionar esos conflictos), estimular el desarrollo del juicio y del razonamiento moral, aplicar técnicas de educación moral como ejercicios de simulación, planteamientos y discusiones de dilemas morales reales o ficticios, lo que a su vez exige cierta pericia en dinámica de grupos. Y además de todo ello, es necesario el conocimiento de, al menos, algunos rudimentos de psicología y filosofía del desarrollo moral.

El razonamiento moral se puede cultivar y estoy persuadido de que un magnífico método para hacerlo en ética aplicada es discutir en grupo casos de conflictos reales sobre el trasfondo de las diversas teorías éticas. El método que propongo, y que he desarrollado en otros lugares respecto al mundo de la información y la comunicación, consiste en aplicar los principios, teorías, conceptos y métodos filosófico morales, así como los contenidos propios de la deontología profesional, a los casos difíciles reales que suelen aparecer en las actividades profesionales (periodismo, medicina, psicología, biología, ecología, etc.), mediante prácticas de educación moral, de forma que los estudiantes tomen conciencia de la importancia que tiene la dimensión moral de su futura actividad. Es preciso, pues, el estudio serio y profundo de los principios éticos para hacerlos entrar en diálogo con el marco jurídico, con las recomendaciones deontológicas, con el conocimiento de casos similares y las razones anteriores más admitidas que se han presentado en el ejercicio de la profesión y, cómo no, con las circunstancias que concurren en cada caso.

Para ir concluyendo diré que la aplicación de este método conlleva respeto por las personas, compromiso activo de los estudiantes y construcción de las decisiones entre todos; lo que valoro altamente y considero más factible en el ámbito de la enseñanza universitaria que en cualquier otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsius, Salvador: *Catorce preguntas sobre el periodismo en televisión*. Barcelona, CIMS 97, 1997
- Bolívar, Antonio: *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, CE-CJA, 1998.
- Conill, Jesús y V. Gozávez (Coords.): *Ética de los medios (Una apuesta por la ciudadanía audiovisual)*. Barcelona, Gedisa, 2004.

- Durkheim, Emile: *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976, [1893].
- Durkheim, Emile: *La educación moral*. Madrid, Morata, 2002.
- Ferrés, Joan: *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós, 2000.
- Giddens, Anthony: *Sociología*. Madrid, Alianza, 1991, [1989].
- Goleman, Daniel: *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1996.
- Haydon, Graham: *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid, Morata, 2003, [1997]
- Kohlberg, Lawrence: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, [1984]
- Kohlberg, Lawrence; F.C. Power y A. Higgins: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997, [1989]
- Lipovetsky, Gilles: *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama., 1994.
- Lipovetsky, Gilles: *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona, Anagrama, 2003.
- Marina, José Antonio: *Aprender a vivir*. Barcelona, Ariel, 2004.
- Rodríguez Ferrándiz, Raúl: *Apocalypse Show*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- Sartori, Giovanni: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.
- Savater, Fernando: *El valor de educar*. Barcelona, Círculo de Lectores, 2003.
- Uhl, Siegfried: *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona, Herder, 1997.