

El desafío de la educación moral: modelos, corrientes y aplicaciones en el aula

Paloma Redondo-Corcobado,
Beatriz Gálvez Martín y
Juan Luis Fuentes

1. Introducción

En el contexto actual, donde las sociedades enfrentan una crisis moral palpable, se torna imprescindible enfatizar la importancia de fortalecer la educación moral. Estamos ante una era de quiebre del uniformismo ético, un tiempo en el cual los códigos morales universales están siendo reemplazados por un mosaico de juicios y decisiones personales, y una sociedad en la que se observa una transición hacia valores más individualistas y hedonistas que priorizan respuestas a situaciones específicas sobre principios morales absolutos.

Un ejemplo de esto es el escándalo de Theranos. Elizabeth Holmes, su fundadora, implementó una tecnología que permitía realizar análisis médicos complejos con solo unas pocas gotas de sangre. No obstante, se evidenció que esto no era real y a pesar de ello, se decidió ocultar estas deficiencias, manipulando datos y engañando a la opinión pública, con el fin de proteger su imagen y maximizar sus ganancias, dejando de lado los principios éticos y la seguridad de los pacientes. Este caso evidencia cómo los valores individua-

Cómo citar: Redondo-Corcobado, Paloma *et al.* (2025). La educación moral. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 263-286). Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.11>

listas y hedonistas pueden permear incluso en industrias críticas, como la del sector sanitario, donde la toma de decisiones tiene implicaciones que afectan directa y significativamente a la vida de las personas.

Esta situación se vuelve aún más delicada alrededor del prolífico desarrollo de industrias modernas y tecnologías emergentes al que estamos asistiendo en la actualidad, como son la inteligencia artificial o la biotecnología. Estos nuevos escenarios plantean dilemas morales adicionales, los cuales requieren nuevos saberes por parte de diferentes áreas de conocimiento para su resolución. Por ello, es vital que, en el campo pedagógico, y más concretamente en la formación del profesorado, se dedique un espacio preferente al estudio y la reflexión para el desarrollo y la formación ético-moral. Así, en este contexto, se vuelve necesaria una educación moral que no se vea restringida a inculcar una serie de normas éticas, sino que persiga equipar al individuo para actuar de manera ética, racional, autónoma, consciente y libre, explorando el significado de cada posible elección moral.

Para abordar la educación moral desde los múltiples ángulos de su compleja composición, comenzamos este capítulo exponiendo brevemente su fundamentación teórica, utilizando un enfoque interdisciplinar que incorpora diferentes perspectivas de estudio desde los campos de la filosofía, la antropología, la psicología y la pedagogía. Seguidamente, examinamos las diferentes corrientes que conducen la educación moral en tiempos contemporáneos y los diversos modelos derivados de las mismas. Por último, presentamos distintas prácticas susceptibles de ser aplicadas en el contexto pedagógico para trabajar la educación moral.

2. Fundamentación teórica de la educación moral: un enfoque interdisciplinar y diverso

La fundamentación teórica de la educación moral no puede realizarse desde una única perspectiva, sino que nace de la confluencia de diversas disciplinas que abarcan la filosofía, la antropología, la psicología o la misma pedagogía, como conocimiento autónomo. Al mismo tiempo, como veremos a continuación, no puede decirse que exista un consenso sobre la propia concepción de la educación moral, ni sobre las estrategias más adecuadas para llevarla a la práctica, siendo estas dependientes de la teoría ética que tomemos como referencia. Si la propia educación ha sido definida como un concepto esencialmente controvertido, cuando esta se refiere de manera específica a cuestiones éticas relacionadas con la

determinación del mejor modo de vida que merece la pena vivir, la complejidad es aún mayor.

En el plano filosófico, son numerosos los autores que se han planteado cuestiones de índole ética y no pocos los que han considerado de manera específica la mejor manera de alcanzar y promover una vida buena. Quizá Aristóteles sea uno de los primeros y más relevantes pensadores que se ocuparon de esta cuestión, por lo que nos ocuparemos de él y sus ideas más detenidamente en el siguiente apartado. Sin embargo, junto a él, dos de los autores que han sostenido concepciones diversas sobre la educación moral, y que han fundamentado prácticas educativas de distinta índole, son Emmanuel Kant y John Stuart Mill, representantes de dos de las principales líneas de pensamiento en ética: la deontología y el utilitarismo. El filósofo prusiano propone que la moralidad de las acciones depende fundamentalmente de si estas obedecen a un deber moral, que es determinado por una ley moral universal a la que se accede mediante la razón. En consecuencia, este enfoque enfatiza la enseñanza de principios universales de justicia y respeto, animando a las personas a actuar según un sentido racional del deber. Una aproximación diferente es la realizada por el británico Mill, quien argumenta que la moralidad de las acciones de los individuos se determina en función de su capacidad para promover la mayor felicidad para el mayor número de personas. En un contexto educativo, este enfoque se ha traducido en distintas acciones encaminadas a enseñar al estudiantado a considerar las consecuencias de sus acciones y a valorar el bienestar colectivo sobre intereses personales. Ambas perspectivas han sido cuestionadas por razones diversas que apuntan a su excesiva atención a una de las partes de la ecuación, a saber, los principios morales o sus consecuencias. Así, el primero ha sido criticado por simplificar o racionalizar en exceso el medio de acceso al conocimiento moral, que descuida otras fuentes como las emociones, o su pretensión de universalidad que ignora las diferencias culturales o sociales, como ocurrió en el modelo de Kohlberg al que nos referiremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado. Por su parte, el segundo ha recibido críticas centradas en su potencial tendencia a la justificación de medios moralmente cuestionables, por su aspiración a un bien mayor para la mayoría, lo que puede derivar en aceptar estrategias de dudosa moralidad. Veamos un ejemplo, el hecho de que haya una gran mayoría de personas que se beneficien de un nuevo medicamento o tratamiento para una enfermedad, no justifica que estemos legitimados a experimentar con un grupo reducido de personas, exponiéndolas a un sufrimiento extremo, a secuelas en su salud de por vida o a un alto riesgo de morir.

Otra de las disciplinas que mayor atención ha prestado a la educación es la antropología, la cual, en sus distintas aproximaciones física, filosófica, cultural, social, etc., se ocupa de proporcionar una comprensión profunda de cómo es el ser humano en su contexto. Así, en buena medida, la antropología analiza la manera en que las diversas culturas conceptualizan y transmiten valores morales, a través de símbolos, ritos, costumbres, formas de organización social, instituciones, etc., destacando la necesidad de comprender las prácticas educativas dentro de contextos culturales específicos, que reflejan creencias culturales profundamente arraigadas y transmitidas de generación en generación.

En este sentido, se observa una dicotomía entre posiciones que discuten la fuente de la ética. Algunos autores apuntan que la moral se deriva de la naturaleza humana a través de un proceso de interpretación racional, que permite alcanzar un primer nivel que supondría una *moral de mínimos*, entendida como una expresión de las necesidades básicas de la naturaleza humana, que prescriben un conjunto de normas fundamentales de convivencia social, como el respeto a un conjunto de derechos fundamentales, la ilegitimidad del uso de la violencia gratuita y arbitraria, etc.; así como un segundo nivel de mayor exigencia o *moral de máximos*, que apunta a cotas más elevadas de perfeccionamiento ético vinculadas a determinadas formas de orientar la existencia. Este enfoque defiende que las acciones humanas deben ser juzgadas por su adecuación o inadecuación a la naturaleza humana, donde la razón juega un papel crucial al imponer el deber de actuar moralmente (Quintana, 1995). En este sentido, Barrio (1998) sitúa en el centro de la discusión la dignidad humana y entiende que las distintas culturas deben ser juzgadas por su capacidad para respetar y promover el cultivo de la humanidad o el desarrollo humano integral.

Desde una perspectiva distinta, otros autores defienden que las culturas se componen de sistemas de significados históricamente transmitidos y completamente vinculados a las circunstancias concretas espaciotemporales de cada grupo social, que las distinguen unas de las otras. Hasta tal punto es así, que no es posible hablar de cultura sino de culturas, donde las concepciones de *lo bueno* y *lo malo* varían enormemente, no pudiendo realizarse comparaciones entre sí debido a la inexistencia de un criterio común. Únicamente tendrán sentido los juicios de valor dentro de los marcos de cada cultura y conforme a sus propios criterios, de lo contrario, se corre el riesgo de malinterpretación. Por ello, la educación moral no será única ni común, sino dependiente de cada contexto cultural y social. Ello explicaría el hecho de que unas sociedades

valoren más ciertos principios como el de autonomía e independencia, o los derechos individuales, mientras que en otras se prioricen las obligaciones comunitarias y el bienestar grupal. En este sentido, Durkheim (2002) identifica la moralidad con la capacidad de actuar en beneficio de intereses colectivos y enfatiza la importancia de la vinculación a grupos sociales como pilar de la moral. La educación moral, desde esta perspectiva, comienza por reconocer nuestro papel dentro de un grupo humano y nuestra integración en él, donde las interacciones con los otros constituyen la fuente más importante para adquirir las claves de interpretación de las normas y valores grupales. De esta manera, el concepto de educación se asemeja al de socialización o, en otras palabras, la educación tendrá el fin último de incorporar al individuo como parte de una comunidad, proporcionándole los elementos fundamentales que le constituyen como miembro de pleno derecho del grupo de referencia.

La discusión antropológica se centra, por tanto, en una cuestión de fondo que también observamos en el plano filosófico, pues si aceptamos que la naturaleza humana prescribe un determinado comportamiento moral, puesto que todos los seres humanos compartimos dicha naturaleza, también nos regiremos por los mismos principios éticos, que adquieren un carácter universal. No obstante, si por el contrario son las propias prácticas culturales específicas y particulares las que definen de manera distintiva los valores morales, mediante códigos propios indiscifrables desde posiciones externas, dichos valores morales serán relativos y cambiantes. De nuevo, ambas posturas presentan puntos críticos y objeciones que son realizadas desde planteamientos antagónicos. Quizá la dificultad más importante que encuentran los partidarios de la primera posición es la que se refiere a la determinación de los medios para conocer la naturaleza humana y sus consecuentes derivaciones morales. Es decir, dentro de la diversidad inherente al ser humano, ¿cómo podemos conocer lo que es propio o común a todos los individuos, especialmente cuando hablamos de culturas muy alejadas temporal y/o geográficamente? Y más concretamente, ¿en el caso de que identifiquemos rasgos compartidos, más allá de las necesidades físicas básicas, ¿cómo se vinculan estos con formas concretas de existencia moralmente deseables? Con respecto a los defensores de la segunda postura, cabría preguntarse si dentro de la diversidad no es evidente una necesidad humana de afecto, de justicia, de autonomía o de autorrealización en individuos de todas las culturas, que se sitúa por encima de las necesidades de alimentación y subsistencia. O, en otro sentido, si la aceptación de valores relativos no nos obliga a prescindir de medidas de intervención externa, incluso cuando a nuestro juicio se comentan actos de crueldad, genocidios y

otros atentados contra el ser humano. No son estas cuestiones ajenas al ámbito educativo, especialmente en un mundo globalizado y multicultural, donde los estados y, más concretamente, los sistemas educativos, los centros escolares y el profesorado concreto, se encuentran ante el reto ineludible de tomar decisiones sobre asuntos tan difíciles como cotidianos, como las cuestiones morales. Sirva de ejemplo el debate sobre si permitir determinadas expresiones religiosas en escuelas públicas como el pañuelo que cubre las cabezas de las adolescentes musulmanas u otros símbolos culturales, entendidos de distinta manera por individuos de diferentes culturas y, cuyas decisiones no aluden a meras medidas de orden u organización escolar, sino que se convierten en temas fundamentales para la convivencia y el respeto a la dignidad y la identidad humanas.

Tampoco la psicología se ha mantenido ajena a la discusión sobre la educación moral. Autores como Jean Piaget (1984) centraron su atención en el comportamiento moral infantil y su proceso de maduración a través de sucesivas etapas de crecimiento, empezando por una moralidad heterónoma, donde las reglas son vistas como inmutables y dictadas por autoridades externas, hasta llegar a una moralidad autónoma, donde se perciben como acuerdos susceptibles de ser modificados mediante la negociación. Sobre sus ideas se edificó el modelo de Lawrence Kohlberg (1981), al que prestamos especial atención más adelante y que es también heredero de Kant, en su afirmación de principios morales universales a los que el individuo accede mediante la maduración de la razón y el progreso hacia un estadio maduro fruto de un desarrollo evolutivo psicológico satisfactorio. En consecuencia, el catedrático de Harvard propuso que la educación moral debe promover el desarrollo progresivo de un estadio a otro, mediante discusiones de dilemas morales y la implementación de modelos de escuelas democráticas concebidas como comunidades justas, donde los principios de justicia gobiernen la vida escolar.

Junto a ello, cabe destacar que, a finales del siglo xx, la psicología experimentó un giro fundamental en sus fines como disciplina, y propuso centrar la atención no solo en los trastornos y las enfermedades de la mente, sino más bien en los medios que permiten al individuo alcanzar una vida satisfactoria y feliz. Surge así la denominada *psicología positiva* y su aportación a la educación moral, enfatizando el papel de un entorno educativo que no solo aborde los conflictos y dilemas morales, sino que también promueva activamente rasgos del carácter que conduzcan al individuo a un estado de bienestar emocional. Este enfoque sugiere que la educación moral debe incluir el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que permitan al estudiantado aplicar

sus principios morales de manera efectiva y empática en diversas situaciones sociales (Seligman *et al.* 2009).

De forma similar a otras disciplinas, aparece aquí de nuevo una disyuntiva entre lo universal y lo particular, lo abstracto y lo concreto, lo racional y lo emocional. Mientras Piaget y Kohlberg argumentan que el ser humano posee rasgos universales que le permiten acceder a una noción compartida del bien a través del desarrollo natural impulsado por la educación, algunos autores dentro de la psicología positiva cuestionan esta perspectiva objetivista, argumentando que la satisfacción y el bienestar son percepciones subjetivas del individuo, quien debe tener autonomía para establecer sus propios criterios de desarrollo, incluida su dimensión moral. Aunque las críticas a Kohlberg serán discutidas más adelante, también la psicología positiva enfrenta sus propios desafíos, especialmente al rechazar indicadores objetivos de crecimiento humano. Esto plantea problemas en el ámbito educativo, como la controversia sobre aceptar bajos estándares de desarrollo en individuos con alto potencial, especialmente en la juventud. También es discutible identificar el bienestar emocional con la plenitud humana, dado que conceptos como esfuerzo, perseverancia y superación de obstáculos, aunque no opuestos al bienestar, son esenciales en la vida humana y poseen un valor pedagógico significativo.

Aunque en los párrafos anteriores las referencias a la educación se encuentran permanentemente presentes desde distintas disciplinas auxiliares, cabe hacer mención también explícitamente a las grandes teorías de la educación moral contemporáneas. Estas son herederas de los autores citados, pero también de otros enfoques históricos específicamente pedagógicos que se han ocupado de la educación moral. Entre ellos, cabe destacar las aportaciones del alemán Johann Friedrich Herbart, quien consideraba que la educación moral e intelectual estaban irremediabilmente ligadas y no podían enseñarse por separado. Según este planteamiento, llenar la mente de representaciones morales positivas fomenta un comportamiento ético de manera natural. Esto es, si un individuo se encuentra habitualmente expuesto a conceptos y ejemplos de buena moralidad, estas ideas se interiorizarán y guiarán sus acciones cotidianas hacia comportamientos moralmente buenos. Así pues, la educación moral, según Herbart, debe procurar una profunda comprensión de las normas morales y fortalecer activamente la voluntad de las personas para que actúen de acuerdo con estos principios éticos.

De forma similar, el pedagogo ilustrado Johann Heinrich Pestalozzi entendía que la educación no es una actividad unidimensional, sino que abarca lo que se conoce como la tríada que considera esencial combinar la instrucción

académica con la formación emocional y la práctica ética. O lo que es lo mismo, aprender intelectualmente con la cabeza, haciendo partícipe a los afectos que nacen desde el corazón y actuando manualmente con el propio cuerpo y, particularmente, con las propias manos. De esta manera, para el educador suizo, era fundamental crear un ambiente educativo que no solo provea información, sino que también inspire y aporte seguridad y confianza al estudiantado, fomentando el amor y la solidaridad entre ellos.

3. Modelos y corrientes contemporáneas de la educación moral

Como acabamos de plantear, el desarrollo de la educación moral supone una gran complejidad, debido a las diversas y, en ocasiones, opuestas perspectivas que pueden encontrarse. Por un lado, hay modelos que defienden la enseñanza de valores absolutos y universales, mientras que otros promueven una visión de tipo relativista que rechaza el reconocimiento de principios comunes y, por lo tanto, susceptibles de ser enseñados a todos los individuos. Mientras que los primeros se fundamentan en la creencia de valores indiscutibles e inmodificables, los segundos adoptan una perspectiva más modesta que considera que no hay opciones de valor preferibles en sí mismas.

Una segunda disyuntiva está conformada por posiciones centradas en lo racional y lo cognitivo, en las que se defiende que es posible acceder al conocimiento de los valores mediante la razón y que, tras ello, tiene lugar una transferencia a otras dimensiones de la persona como su conducta moral o su aprecio de lo bueno. Frente a esto, se sitúan quienes reclaman que los sentimientos son indispensables para actuar de acuerdo con los principios morales, considerando que son las emociones las que impulsan la voluntad de adherirse a una determinada moralidad en la práctica. Según estos autores, los sentimientos morales actúan como un nexo entre el conocimiento de lo que es correcto y la acción efectiva al respecto. Sentimientos como la empatía, la culpa o la indignación ante la injusticia motivan al ser humano a actuar de acuerdo con principios morales. Por lo tanto, la educación moral debe considerar no solo los aspectos cognitivos sino también los afectivos (Berkowitz, 1995; Escámez, 2009).

Vamos, a continuación, a analizar algunos de los principales modelos y corrientes que han surgido en los últimos años y han influido en la manera en que se concibe, se enseña y se actúa en este ámbito en la actualidad.

3.1. El modelo racionalista de Kohlberg: el razonamiento moral a través de dilemas

Uno de los modelos que mayor trascendencia tuvo en el siglo xx, está inspirado por las ideas de Kant y Piaget, y encuentra en la figura de Kohlberg a su máximo representante. Este autor se propuso evaluar el desarrollo moral de la infancia y la adolescencia tomando como referencia el razonamiento o juicio moral de los individuos. Para ello, basó su teoría en dos ejes fundamentales. Por un lado, centró su atención en los dilemas morales en los que planteaba una situación donde entraban en conflicto dos valores y no había una solución evidente, sino que era necesario una deliberación sobre la opción éticamente correcta. Uno de los dilemas más conocidos y utilizados es el siguiente:

Henry es un hombre cuya mujer sufre una grave enfermedad que solo puede ser curada por un nuevo medicamento. Este medicamento tiene un alto precio que supera ampliamente el coste de su producción, lo que imposibilita a Henry su adquisición. Tras buscar sin éxito distintas opciones de financiación, el hombre acude a la empresa farmacéutica y solicita una flexibilización en el pago, a lo que los responsables responden que ha llevado mucho tiempo de investigación y trabajo producir el medicamento y el precio no puede rebajarse. Ante ello, se plantean varias posibilidades sobre lo que moralmente debería hacer Henry para resolver este dilema en el que se contraponen varios valores como la vida de la mujer y el respeto al trabajo de los farmacéuticos y a la recompensa económica que merece su esfuerzo. Entre las opciones de resolución, se encuentran: dejar morir a la mujer al no poder acceder al medicamento, robar el medicamento y cumplir la pena de prisión correspondiente o robar el medicamento y no ir a prisión porque esa pena sería injusta para Henry.

Por otro lado, partiendo de la resolución de los dilemas, identificó tres niveles de desarrollo moral, subdivididos a su vez en dos etapas o estadios cada uno, por los cuales los individuos progresan en su desarrollo moral:

Nivel preconvencional: el comportamiento moral viene determinado por las consecuencias externas de las acciones.

- Estadio 1. Orientación al castigo y la obediencia: las acciones se consideran incorrectas si tienen como resultado un castigo.

- Estadio 2. Hedonismo instrumental y orientación al intercambio: las acciones se consideran correctas si satisfacen las necesidades del individuo o implican un intercambio justo.

Nivel convencional: el comportamiento moral se guía por las normas sociales y las expectativas de los demás.

- Estadio 3. Orientación hacia la aprobación social y las relaciones interpersonales: las acciones se consideran correctas si son aprobadas por los demás o favorecen el mantenimiento de buenas relaciones con los otros.
- Estadio 4. Orientación hacia el orden social y la ley: las acciones se consideran correctas si mantienen el orden social y cumplen con la ley y las normas establecidas por la autoridad.

Nivel postconvencional: el comportamiento moral se guía por principios éticos universales.

- Estadio 5. Orientación hacia el contrato social: las acciones se consideran correctas si respetan los derechos de los demás y promueven el bienestar social.
- Estadio 6. Orientación hacia los principios éticos universales: las acciones se consideran correctas si se adhieren a principios éticos universales, como la justicia, la igualdad y el respeto por la dignidad humana.

El modelo de Kohlberg presenta una evolución desde sus inicios, cuando se planteó como un sistema de evaluación del razonamiento moral, hasta ser considerado como una práctica de educación moral basada en la estimulación del pensamiento moral, a través de los dilemas morales, que ponían a prueba los conocimientos y principios éticos de los individuos. Sin embargo, a pesar de su gran alcance y aceptación en el ámbito educativo entre los años 60 y 80 del siglo xx, ha recibido numerosas críticas que abarcan varios ámbitos. Una de las más relevantes es si el razonamiento moral conduce efectivamente a la acción moral, es decir, si el conocimiento de los principios morales situados en los niveles más altos del desarrollo moral, según Kohlberg, implica que los individuos actúen de acuerdo con esos principios. O, en otras palabras, si conocer el bien supone necesariamente llevarlo a la práctica, lo que la experiencia no parece haber demostrado. Por ello, no se puede identificar plenamente, como parecía indicar Kohlberg, razonamiento moral con desarrollo moral. Si bien el primero es una parte necesaria del segundo, no es por sí mismo suficiente porque deja fuera el comportamiento moral y la voluntad o los afectos que llevan a la valoración de lo bueno.

Junto a ello, otra de las críticas recibidas consiste en que los dilemas utilizados presentan habitualmente situaciones extremas muy alejadas de la vida cotidiana del estudiantado que, en raras ocasiones, tendrán que enfrentarse a tomar una decisión de tanta trascendencia. Por ello, es discutible que pueda realizarse una transferencia entre dos escenarios tan distantes, la situación hipotética y la experiencia diaria de la infancia y la adolescencia.

Por último, se ha criticado que el modelo de Kohlberg posee un escaso enfoque multicultural y que los parámetros que establecía para juzgar el progreso moral no eran necesariamente compartidos por individuos de distintas culturas, motivo por el cual no alcanzaba a ser considerado una propuesta válida fuera de los contextos de referencia. Se ha observado que el progreso no siempre es lineal y que no todos los individuos avanzan de la misma manera a través del itinerario fijado, por lo que se hace necesario otro esquema que permita considerar distintas formas de desarrollo moral.

3.2. Ética del cuidado: la atención a las necesidades particulares del otro

Uno de los cuestionamientos más destacados a los planteamientos kohlbergianos es el realizado por Carol Gilligan y Nel Noddings, quienes argumentan que su enfoque deja de lado aspectos cruciales de la moralidad, especialmente en lo que respecta a las relaciones interpersonales y a la dimensión emocional. Además, señalaron que los estudios de Kohlberg se centran predominantemente en varones, introduciendo un sesgo de género que no representa adecuadamente el razonamiento moral de las mujeres. Según ellas, las mujeres tienden a priorizar tradicionalmente lo que se ha denominado una ética del cuidado, un aspecto poco explorado en la teoría de Kohlberg.

De esta forma, la ética del cuidado surge en el contexto de las críticas feministas a las teorías tradicionales de la moralidad (Gilligan, 1993), que enfatizaban el valor de la justicia, la autonomía individual, la imparcialidad y principios universales sobre las necesidades particulares y los contextos específicos de las personas. En consecuencia, la ética del cuidado propuso una ética situada y del cuidado que toda persona demanda, que rechaza la noción de que las normas éticas abstractas son suficientes para guiar la conducta moral. En cambio, argumenta que es la experiencia directa de contacto con el otro y la reciprocidad en las relaciones de cuidado lo que enseña y motiva a las personas a actuar moralmente. Así, la educación moral coherente con este

modelo se centra en la promoción de relaciones interpersonales de cuidado y de las conexiones que se establecen a raíz de ellas.

La justicia, aunque esencial, no es suficiente para abordar todos los aspectos de la vida humana. Las teorías de la justicia tradicionales a menudo abstraen al individuo de sus relaciones más cercanas, tratando de aplicar principios universales sin tener en cuenta las particularidades de cada situación. En contraste, la ética del cuidado pone en primer plano la importancia de atender y mantener relaciones personales, entendiendo que estas son fundamentales para la constitución del yo y la sociedad. Se centra en el contexto específico y las relaciones que implican a las personas afectadas por decisiones morales. En lugar de ver a los individuos como agentes aislados, este modelo considera que las personas están interconectadas a través de una red de relaciones que son fundamentales para entender y atender adecuadamente sus diversas necesidades y responsabilidades. Por ejemplo, un maestro que no entiende las circunstancias particulares del estudiante que hace trampas en un examen y aplica una regla abstracta y general sobre este hecho, olvida de esta forma las circunstancias específicas que llevan al alumno a desarrollar tal comportamiento y, por lo tanto, podríamos decir que no está respondiendo adecuadamente a la situación.

Un aspecto crucial de incorporar la ética del cuidado en la educación moral es el papel esencial de las emociones, las cuales son centrales en la vida moral por ser el núcleo del deseo natural de cuidar y ser cuidados. Las emociones son fundamentales para interpretar y responder a diversas situaciones de la vida, nos afectan a nivel personal y son impulsores principales de acciones éticas y del fortalecimiento de relaciones interpersonales. Según la ética del cuidado, las personas actúan más por necesidades concretas en contextos específicos que por razonamientos abstractos sobre justicia o responsabilidad. Los sentimientos son, así, claves en nuestra comprensión y práctica de lo justo y correcto en la interacción diaria, sin desestimar totalmente la racionalidad, pero otorgándole un papel secundario. La ética del cuidado promueve desarrollar tanto el razonamiento sobre las necesidades ajenas y las consecuencias de nuestras acciones, como la capacidad emocional para identificar el sufrimiento ajeno y actuar moralmente (Noddings, 2010). Una educación moral alineada con esta ética motiva al estudiantado a comprometerse con el cuidado de otros, basándose en cuatro componentes clave:

1. El modelaje, donde los adultos actúan como modelos de comportamiento cuidadoso. Esto resulta un aspecto central en cuanto que para aprender a cuidar es un factor determinante haber sido cuidado.

2. El diálogo genuino, que fomenta la escucha y la contribución mutua. La conversación se sitúa de esta manera en el centro de la ética, abarcando diversos niveles de formalidad que incluyen desde el diálogo propiamente filosófico, hasta las conversaciones sobre aspectos éticos relevantes y los espacios de diálogo ordinario, que surgen espontáneamente y permiten una mayor intimidad, confianza y conexión interpersonal.
3. La práctica del cuidado, que ofrece oportunidades para desarrollar la empatía y la simpatía.
4. La confirmación, que busca promover motivos y comportamientos morales superiores en lugar de inducir culpa por acciones dañinas, fortaleciendo así las relaciones de cuidado y confianza entre educadores y educandos.

No obstante, el énfasis de la ética del cuidado sobre las respuestas emocionales y las relaciones interpersonales ha sido criticado por su parcialidad o subjetivismo, lo que los críticos asocian con una falta de aplicabilidad universal en los diferentes contextos sociales de manera justa, como el contexto político, que requiere de teorías éticas basadas en principios universales, o aquel relacionado con las cuestiones de género, en el que algunas voces críticas señalan la potencialidad de la teoría ética del cuidado para relegar el papel femenino al rol tradicional de cuidadora e intensificar así las desigualdades entre hombres y mujeres.

3.3. Ética de la virtud: la formación del carácter para alcanzar la felicidad

La ética de la virtud ha tenido un recorrido ascendente y paralelo a los dos modelos anteriores desde mediados del siglo xx hasta la actualidad, alcanzando un lugar preponderante en las teorías sobre la educación moral. Una de las razones de este crecimiento se debe al interés renovado que ha experimentado el pensamiento de Aristóteles, especialmente en lo referente a su ética basada en la virtud y en su atención a las emociones (Kristjánsson, 2015). Para el filósofo griego, la vida buena moralmente se alcanza desarrollando virtudes, que son disposiciones del carácter fundamentadas en la naturaleza humana, que nos permiten actuar de manera apropiada en diversas situaciones. Por ejemplo, la condición social de los individuos por la que necesitamos a los otros no solo para sobrevivir, sino también para vivir bien, implica que

la amistad sea considerada como uno de los bienes más preciados a los que puede aspirar el ser humano. Según este autor, la virtud se cultiva mediante la práctica repetida de acciones virtuosas, un proceso de habituación que demanda tanto guía como un esfuerzo constante y que definen el carácter de las personas. Es por ello, que la ética aristotélica se define como una ética de carácter práctico, en cuanto que para este autor la persona buena no es quien conoce el bien, quien sabe describirlo con detalle o razona moralmente, sino quien lo practica de manera habitual (Aristóteles, 2010). En este sentido, el carácter se entiende como un conjunto de cualidades morales y éticas que se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida a través de experiencias, educación y práctica consciente y se diferencia del temperamento, que se refiere a las disposiciones y reacciones emocionales innatas de una persona, las cuales son en gran medida producto de la biología y se manifiestan desde las primeras etapas de la vida. Mientras que el temperamento puede proporcionar ciertas predisposiciones, el carácter se construye mediante el aprendizaje y la reflexión sobre experiencias, la adopción de valores y la toma de decisiones conscientes sobre cómo actuar (Ibáñez-Martín, 2023).

De esta forma, la excelencia se sitúa entre dos extremos denominados vicios, que deben ser evitados de la misma manera que se persigue el punto medio virtuoso. No obstante, su determinación no es sencilla y está sometida en cierta medida a las circunstancias particulares que deben ser evaluadas mediante una *metavirtud* denominada *phrónesis*, sabiduría práctica o prudencia. En este sentido, el comportamiento virtuoso puede variar de una persona a otra, según las circunstancias particulares en las que se encuentre. Además, en no pocos casos dos virtudes pueden entrar en conflicto y es necesario una reflexión detenida de la situación particular para determinar la mejor actuación en términos éticos. Por ejemplo, el grado virtuoso de generosidad de una persona que está a cargo de su familia puede ser distinto del de quien no posee las mismas responsabilidades. Aquí observamos que cabe exigir un comportamiento más generoso a quien está en posición de actuar así, que para el que la generosidad puede ser un obstáculo en el ejercicio de la responsabilidad. No parece razonable aceptar una acción generosa como virtuosa cuando priva a otras personas en situación de vulnerabilidad de ciertos bienes imprescindibles.

Surge aquí una pertinente cuestión relativa al lugar que ocupa la educación del carácter aristotélica en una de las disyuntivas que describimos en el apartado anterior, más concretamente, en la referida a la universalidad o relatividad de los valores morales. Si bien la necesidad de la prudencia y la variabilidad de la virtud parecería indicar que se trata de un enfoque relativis-

ta, la vinculación con la naturaleza humana que prescribe determinados comportamientos morales sitúa más bien a esta teoría en un plano universalista.

Similarmente a la ética del cuidado, la ética de la virtud reconoce el lugar de los sentimientos y emociones en la vida moral. Estas son consideradas como moralmente instructivas: no solo nos impulsan a actuar, sino que también nos informan sobre nuestros valores, nuestras relaciones con otros, y sobre la manera en que deberíamos vivir. Las emociones, por tanto, no son meras reacciones pasajeras, sino componentes esenciales del razonamiento moral que nos ayudan a interpretar y evaluar nuestro entorno y nuestras interacciones. Aún así, la razón sigue siendo el núcleo que estructura y guía la conducta virtuosa, y tiene un papel crucial en la toma de decisiones morales, siendo fundamental para identificar y reflexionar sobre los fines apropiados de la vida humana y para evaluar y justificar moralmente las emociones y las intuiciones que nos motivan a actuar, evidenciando una interacción dinámica entre razón y emoción.

De esta forma, las propuestas de educación del carácter contemporáneas fundamentadas en la concepción aristotélica entienden que las virtudes poseen distintos niveles de desarrollo que abarcan el cognitivo, el conductual y el afectivo, que recuerdan a la citada tríada de Pestalozzi. El primero nos ayuda a conocer el bien, a saber, por ejemplo, qué significa la justicia o qué define a una persona justa o injusta. El segundo implica llevar a la práctica la propia virtud, incorporarla a nuestro repertorio habitual de acción. Siguiendo el ejemplo anterior, ello supondría actuar frecuentemente de acuerdo con la justicia. Y, en tercer lugar, la virtud requiere reconocer el valor de lo bueno, apreciarlo, desearlo para uno mismo y para los demás. Estos tres elementos son interdependientes y, para poder afirmar que la persona posee verdaderamente un carácter moral, son necesarios los tres (Bernal y Naval, 2023). Si alguno falla, el carácter será inestable o carecerá de la plenitud a la que aspira, mientras que, si se dan conjuntamente y de manera armoniosa, la persona se encontrará en el camino de una vida plena y floreciente, término que en la filosofía griega se conoce como *eudaimonia*, un estado de ser que refleja la verdadera felicidad y bienestar humano. Por ello, resulta crucial que la educación del carácter no se limite a una serie de lecciones aisladas, sino que se integre de manera proactiva en todos los aspectos de la vida escolar y familiar. Esto incluye la estructura curricular, las políticas disciplinarias, las interacciones diarias en el aula y en la escuela, la colaboración con las familias y con otros agentes sociales, etc. La implementación de estos valores debe ser evidente

en el comportamiento diario y en las políticas de la institución educativa para garantizar una experiencia coherente y vivencial para el estudiantado.

Como ocurre en las otras teorías de la educación moral, la educación del carácter no está exenta de críticas de distinto tipo que se dirigen fundamentalmente a cuestionar la excesiva responsabilidad que se deposita en el individuo frente al contexto en su desarrollo moral. En un sentido contrario, hay autores que, como el propio Kohlberg, cuestionan la determinación externa de una serie de virtudes que son asignadas al individuo sin su participación autónoma, como una especie de bolsa de herramientas que la persona tiene que aplicar y repetir acríticamente, con una escasa reflexión intelectual. Algunos planteamientos recientes discuten la misma idea de carácter o su permanencia en el individuo como algo estable y advierten de que no es posible identificar rasgos invariables, lo que definimos como virtudes, sino que las personas se muestran de una manera u otra dependiendo de la situación. Por último, se cuestiona la dificultad de evaluar las virtudes por su carácter multi-dimensional y la complejidad para llevarlo a la práctica.

4. La educación moral puesta en práctica

A continuación, vamos a exponer algunos desarrollos prácticos de la educación moral en espacios educativos, explorando la manera en que los conceptos abordados en los modelos anteriores se materializan en acciones concretas.

4.1. Análisis de dilemas y desarrollo de conversaciones morales en el aula

Los dilemas morales se utilizan en el aula con el fin de enfrentar al alumno a una situación hipotética o real que resulta significativa desde un punto de vista ético, que le interpela y le requiere una toma de decisiones informada tras un proceso deliberativo individual o grupal. Al enfrentarse a problemas que implican conflictos de valores o disonancia moral y cognitiva, el estudiantado se ve obligado a ponderar distintas opciones y sus posibles consecuencias, facilitando así la formación de una conciencia moral más elaborada y reflexiva.

El uso de esta técnica puede ayudar al estudiantado a entender mejor las implicaciones de sus decisiones y también los prepara para manejar dilemas

reales en sus vidas cotidianas, especialmente cuando las situaciones analizadas abordan temas familiares, a los que pueden llegar a enfrentarse en sus contextos cercanos. Para ello, el educador debe generar espacios para el debate sobre cuestiones morales, donde todas las personas tengan libertad para dialogar y plantear argumentos lógicos dentro de un ambiente de respeto mutuo y de colaboración en la tarea conjunta de descubrir la solución más justa.

Las discusiones pueden aparecer de manera espontánea en el aula y es preferible que el estudiantado posea libertad en la discusión. Sin embargo, el educador debe preparar el terreno para que la conversación se desarrolle de una manera positiva y generadora de aprendizajes. Es decir, se trata de posibilitar un contexto receptivo para el debate sobre cuestiones éticas relevantes, donde todo el alumnado se sienta cómodo para intervenir y participar de la discusión. De esta manera, se ponen en juego capacidades intelectuales, vinculados al análisis y formulación de argumentos, la identificación de falacias y errores en la argumentación, la reflexión y juicio crítico sobre las ideas de los otros y/o la investigación previa sobre un tema para la preparación del debate, entre otras cuestiones. Junto a ello, intervienen también otros elementos de tipo comunicativo y emocional, como el respeto a los compañeros y a los turnos de palabra, la necesaria escucha de los puntos de vista ajenos a los propios, la evitación de argumentos *ad hominem*, la utilización de términos y un tono de voz adecuado, etc.

Los dilemas y discusiones morales se utilizan en distintas etapas educativas, si bien en edades más tempranas es necesario adaptar los conceptos más abstractos y las situaciones morales complejas. No obstante, son numerosas las experiencias desarrolladas desde la Educación Infantil, donde los niños comienzan a familiarizarse con conceptos eminentemente éticos que les afectan en su vida cotidiana, desde la escuela hasta el hogar. La justicia, la amistad, la generosidad, la sinceridad o la responsabilidad son solo algunos ejemplos de temas que pueden suscitar conversaciones morales en el aula. En este sentido, la incorporación de elementos visuales o narrativos, cuentos, películas, títeres, juegos de roles, etc., pueden contribuir a que los conceptos abstractos resulten más concretos y comprensibles para los infantes.

4.2. Las narrativas como fuente de aprendizajes morales

Las narrativas, en sus distintos formatos literarios o cinematográficos, ejercen un poderoso impacto en la formación moral y en la comprensión del

carácter humano al servir como reflejo de nuestras propias vidas y nuestras decisiones morales. Estas formas de expresión ofrecen un contexto enriquecedor para la educación moral, al generar en estudiantes oportunidades para reflexionar sobre cómo actuarían en circunstancias similares a las de los personajes que en ellas aparecen, lo que constituye un proceso fundamental para desarrollar su imaginación moral. Este ejercicio de ensayo cognitivo permite al estudiantado practicar posibles respuestas ante las dificultades o la buena fortuna observadas en las vidas de los personajes, que son percibidas como propias.

La narrativa proporciona así un espacio imaginario, pero posible y seguro, para examinar teóricamente las consecuencias de diferentes cursos de acción, lo que puede entrenar la habilidad del lector para tomar decisiones éticas en la vida real. Por ejemplo, al leer sobre un personaje que lucha con decisiones difíciles y ve cómo estas decisiones afectan su vida y la de los demás, el individuo puede empezar a evaluar sus propias respuestas a situaciones similares. Así, el uso de historias constituye una herramienta poderosa, ya que no solo incitan a pensar y hablar sobre la vida moral, sino también mostrarla y visualizarla en escenarios posibles, ya sean reales o imaginarios, donde los espectadores son invitados a observar y evaluar la acción moral de los distintos personajes. De esta forma, la interacción con las narrativas supone un diálogo entre el lector o espectador y el texto o imagen, que reta a pensar críticamente y a despertar sentimientos morales sobre temas relevantes y experiencias fundamentales para los seres humanos como la bondad, la maldad y sus diversas formas de expresión, el amor, el desamor, la amistad, la traición, el perdón, la crueldad, la muerte, la esperanza, las desigualdades sociales, etc. (Carr, 2014).

Cada tipología ofrece características distintas que pueden complementarse para trabajar objetivos distintos desde diferentes ámbitos o contenidos del currículum escolar. La poesía es capaz de atraer la atención y ayudar a percibir y observar imágenes de la realidad que la mayoría de las personas tienden a pasar por alto debido a la inmersión en la rutina y las preocupaciones diarias (Hansen, 2023). Más concretamente, el cine, con respecto a otras formas de narrativa, ha tomado un papel relevante en la transmisión de narrativas culturales, posiblemente superando incluso a la literatura en algunos aspectos de accesibilidad y alcance. Al combinar elementos visuales, sonoros y narrativos, crea un medio único que permite una inmersión profunda en complejas cuestiones éticas y morales, permitiendo imaginar y transmitir narrativas clásicas de manera que resuenen en las audiencias contemporáneas. Esto es par-

ticularmente valioso en narraciones audiovisuales que tratan temas complejos donde aparecen personajes con dilemas morales profundos. Las películas a menudo presentan personajes que enfrentan desafíos morales, toman decisiones difíciles, yerran y crecen o cambian a través de sus experiencias. Al confrontarse con estos ejemplos, los espectadores son invitados a reflexionar sobre sus propios valores y decisiones vitales. Por ello, el cine no solo sirve para entretener, sino que también actúa como una herramienta educativa que puede fomentar la reflexión moral, favoreciendo la empatía y el autoexamen.

No obstante, y a pesar de que las narraciones ofrecen numerosos ejemplos de comportamientos y decisiones morales a través de sus personajes y sus historias, trabajar la educación moral a través de las narrativas implica más que la simple lectura de obras literarias. Junto a ello, requiere un proceso guiado por el educador donde se identifiquen las virtudes, valores y se dialogue de manera profunda sobre estos aspectos. Entre las técnicas dialógicas que se pueden usar se encuentran las discusiones en clase, ensayos individuales, o trabajos en grupo donde todas las personas pueden expresar sus opiniones y escuchar las de otras.

4.3. Carácter moral adquirido a través del entorno y de la figura del educador

Suele decirse que las cuestiones morales no se enseñan directamente, sino que se viven, se captan casi inconscientemente de elementos a menudo imperceptibles, pero de gran calado moral. Por ello, es crucial que los educadores se esfuercen por crear ambientes donde los infantes se habitúen a actuar como personas moralmente responsables. Esto implica un compromiso con la práctica diaria de los valores morales, proporcionando al estudiantado oportunidades reales para actuar éticamente en situaciones cotidianas (Berkowitz, 1995). De esta forma, la educación moral no ha de limitarse a una enseñanza directa o tratamiento explícito de contenidos morales, sino que permea la escuela integrándose de manera transversal en todos los aspectos del currículo escolar y la vida estudiantil.

En este sentido, uno de los aspectos más importantes y a la vez más complejos y controvertidos, es la reflexión sobre el ejemplo moral del educador, que ejerce inevitablemente una influencia implícita sobre su alumnado al despertar en ellos distintas emociones como la admiración o el rechazo, que puede suscitar deseos de emulación. En efecto, la imitación de modelos no es

solo una estrategia de aprendizajes de distinto tipo, sino que constituye una faceta esencial en el desarrollo de la personalidad moral. Observar y emular comportamientos, especialmente de figuras de autoridad como los educadores, tanto en la familia como en la escuela, forma la base sobre la cual las personas, particularmente en la infancia y juventud, desarrollan buena parte sus hábitos y adquieren sus propias normas y comportamientos morales. Esto exige al educador un compromiso que va más allá de la promoción de la conversación moral, para vivir de manera activa los principios éticos, de tal forma que evidencie una coherencia entre sus palabras y sus acciones.

Resumen

La educación moral supone uno de los elementos fundamentales y más complejos de la teoría de la educación. Para abordar dicha complejidad, es necesario estudiar este aspecto desde una perspectiva teórica interdisciplinar. Desde el ámbito filosófico, existen diferentes enfoques éticos que fundamentan la educación moral y que influyen directamente en cómo se conceptualizan y enseñan los principios morales, desde el deber universal kantiano hasta la maximización de la felicidad colectiva de Mill. Antropológicamente, es importante resaltar la importancia de entender la moralidad dentro de contextos culturales específicos, reconociendo que los valores morales son profundamente culturales y transmitidos a través de prácticas y símbolos locales; este enfoque enfatiza la necesidad de un modelo educativo respetuoso y consciente de la diversidad cultural. En términos psicológicos, son relevantes las teorías de Piaget y Kohlberg en torno al desarrollo del juicio moral mediante la superación de etapas, así como la integración de la psicología positiva para fomentar el bienestar emocional y el desarrollo de virtudes en la educación moral. Desde la perspectiva pedagógica, resulta esencial la inclusión de la enseñanza de valores morales en el currículo escolar para el desarrollo de hábitos morales, la implementación práctica de principios éticos en la vida diaria y el enfoque educativo holístico y vivencial que combine instrucción académica con formación emocional y ética, como el propuesto por Herbart y Pestalozzi.

Debido a las divergentes perspectivas existentes, nacen diversos modelos y corrientes contemporáneas de la educación moral, en los que predominan dos grandes enfoques: uno que defiende la enseñanza de valores universales y otro que promueve una visión relativista rechazando principios morales comunes. Además, se discute la dicotomía entre un enfoque cognitivo, el cual sostiene que el conocimiento moral se alcanza mediante la razón, y aquel que

enfatisa la importancia de las emociones como motivadoras esenciales de la conducta moral.

Destaca, por un lado, el modelo racionalista de Kohlberg, que utiliza dilemas morales para evaluar el desarrollo moral. Este autor identifica tres niveles de desarrollo moral: preconventional, convencional y posconvencional, con sus respectivas etapas. Este modelo ha recibido críticas por cuestionar si el razonamiento moral conduce necesariamente a la acción moral, su aplicabilidad limitada a situaciones de la vida cotidiana y su falta de enfoque multicultural.

Por otro lado, la ética del cuidado propuesta por Gilligan y Noddings surge como respuesta a los enfoques predominantes centrados en la justicia y los principios universales. Este enfoque enfatiza la atención a las necesidades particulares en contextos específicos y la importancia de las relaciones interpersonales y emociones en la educación moral. La ética del cuidado propone que las respuestas emocionales y la atención a las relaciones personales son fundamentales para la moralidad, aunque ha sido criticada por su posible parcialidad y subjetivismo.

Por último, la ética de la virtud, revitalizada por el renovado interés en la filosofía aristotélica, se centra en la formación del carácter y el desarrollo de virtudes como disposiciones de comportamiento apropiado. Este enfoque considera las virtudes como esenciales para alcanzar el bienestar humano y sugiere que la educación del carácter debe integrarse en todos los aspectos de la vida escolar. No obstante, la educación del carácter también enfrenta críticas relacionadas con la responsabilidad individual en el desarrollo moral y la dificultad de aplicar y evaluar las virtudes de manera práctica.

Por su parte, la práctica de la educación moral cuenta con diversas técnicas y metodologías para fomentar valores y desarrollar el razonamiento ético entre estudiantes. El uso de dilemas morales resalta por su capacidad de presentar situaciones complejas que requieren decisiones éticas, estimulando la reflexión crítica y el debate en el aula. Esta estrategia no solo fomenta la comprensión moral del estudiantado, sino que también los prepara para enfrentar dilemas reales, permitiéndoles explorar las posibles consecuencias de sus potenciales decisiones. Además, la narrativa en el cine o la literatura pueden resultar recursos muy poderosos para ilustrar situaciones éticamente complejas y sus posibles soluciones, ofreciendo la oportunidad de experimentar vicariamente las consecuencias de diversas acciones y decisiones éticas. Por último, el modelaje a través del entorno educativo es esencial: los educadores y el ambiente escolar deben demostrar de manera consistente los valores enseñados, actuando como modelos a seguir y encarnando la moralidad

en sus prácticas diarias, de una manera que muestre explícitamente cómo los principios éticos se reflejan en acciones cotidianas.

Actividades

Actividad 1

Instrucciones:

1. Lee el dilema presentado y reflexiona sobre cómo reaccionaría un individuo ante esta situación en función de los diferentes niveles y estadios presentados por Kohlberg.
2. A continuación, lee las respuestas sugeridas para este dilema en cada una de las seis etapas del desarrollo moral según Kohlberg.
3. Reflexiona sobre cómo cambian las perspectivas éticas y morales a medida que las personas avanzan a través de las etapas del desarrollo moral.

Dilema moral: Si tu mejor amigo copia en un examen importante ¿deberías informar de ello al profesor?

Respuestas sugeridas:

1. Estadio 1. «Si informo que mi amigo ha copiado, podrían castigarme a mí también por no haberlo dicho antes. Mejor no digo nada para evitar problemas».
2. Estadio 2. «Si le digo al profesor que mi amigo copió, quizás el profesor me tenga en mejor consideración o me recompense. Pero también podría perder la amistad de mi amigo. Si informo a mi amigo, podría perder su amistad. Pero si no lo hago, podría ser injusto para los demás. Tal vez podría hablar con él primero y pedirle que deje de hacer trampa».
3. Estadio 3. «Informar sobre mi amigo podría dañar nuestra relación, pero también podría hacerme ver como una persona honesta y confiable ante los ojos del profesor los profesores. Es importante ser visto como alguien que valora la honestidad».
4. Estadio 4. «Las reglas son claras, no se debe copiar en los exámenes, por lo que debo informar del incidente, incluso si eso perjudica la relación con mi amigo».
5. Estadio 5. «Aunque es mi amigo, informar sobre la trampa es necesario para mantener la equidad y el respeto por las reglas que todos hemos acordado seguir, así que debo informar sobre ello».

6. Estadio 6. «Aunque informar sobre el comportamiento de mi amigo podría perjudicar nuestra relación, creo en el principio ético universal de la justicia. Copiar es injusto para los demás alumnos, por lo tanto, debo informar».

Actividad 2

Instrucciones: Lee cada uno de estos titulares periodísticos, vinculados con cuestiones relacionadas con la educación moral, y responde a las preguntas de reflexión que se plantean a continuación.

- a) ¿Es realmente posible o deseable mantener una completa neutralidad al enseñar valores? ¿Es posible una educación completamente neutral?
- b) ¿Cuáles podrían ser las consecuencias a largo plazo de reducir la educación moral en los sistemas educativos?

EDUCACIÓN EN VALORES VÍDEO 43

Educación cívica y pensamiento crítico: cómo educar en valores sin adoctrinar al alumnado

Ante el riesgo de instrumentación política, algunos países europeos han optado por reducir esta formación crucial al mínimo



Estudiantes en una escuela de Eichenau, al sur de Alemania. CHRISTOP STACHE (AFP)

- a) ¿Cuáles son algunos de los dilemas morales más significativos asociados con el uso de la inteligencia artificial en la sociedad? ¿Cómo puede la educación moral ayudar a los estudiantes a navegar estos dilemas?
- b) Explora cómo la tecnología y las redes sociales están redefiniendo los métodos y contenidos de la educación moral.

EDUCACIÓN

La educación moral es el principal arma ante el abuso de la IA, según el educador Toni García

Durante una visita a Perú, en un congreso de educadores, el ganador del 'Global Teacher Award 2021' habló sobre los aspectos positivos y los peligros que implica la inteligencia artificial.

- a) ¿Qué otras instituciones o entidades, aparte de los centros educativos, deberían encargarse de impartir la educación moral esencial para la

vida en sociedad, como las familias, comunidades u organizaciones extracurriculares?

- b) Si la educación ética se omite en las escuelas, ¿cómo se manifestarían los valores y prioridades de la sociedad y qué impacto tendría esto en la percepción de la importancia de la ética en la vida diaria y la ciudadanía activa?

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. 2010. *Ética a Nicómaco* (Trad. J. Pallí Bonet). Gredos.
- Barrio, José María. 1998. Elementos de antropología pedagógica. RIALP.
- Berkowitz, Marvin W. 1995. Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8: 73-101. <https://doi.org/10.35362/rie801188>
- Bernal, Aurora y Naval, Concepción. 2023. El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 81(284): 17-32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
- Carr, David. 2014. Four Perspectives on the Value of Literature for Moral and Character Education. *The Journal of Aesthetic Education*, n.º 48(4): 1-16. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.48.4.0001>
- Durkheim, Émile. 2002. *La educación moral*. Morata.
- Escámez, Juan. 2009. Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 15: 21-31. <https://doi.org/10.14201/3019>
- Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Ibáñez-Martín, José Antonio. 2023. El plural concepto del buen carácter. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 81(284): 107-122.
- Kohlberg, Lawrence. 1981. *The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kristjánsson, Kristján. 2015. *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Noddings, Nel (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, n.º 8(2): 145-151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Piaget, Jean (1984). El criterio moral en el niño. Martínez Roca.
- Quintana, José María. 1995. *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Dykinson.
- Seligman, Martin E. P., Ernst, Randal M., Gillham, Jane, Reivich, Karen y Linkins, Mark. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, n.º 35(3): 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>