

January 1989

## La formación de valores en la educación

Dra. Eloisa Vasco Montoya

*Universidad de La Salle, Bogotá, revista\_uls@lasalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Vasco Montoya, D. (1989). La formación de valores en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 145-154.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

## La formación de valores en la educación

*Dra. Eloisa Vasco Montoya\**

### 1. ALGUNAS TENDENCIAS TEORICAS SOBRE LOS VALORES

Quiero empezar aclarando a qué me refiero cuando hablo de valores en este contexto. Existen muchos tipos de valores: valores estéticos, valores culturales, valores políticos, etc. Pero, a lo que me voy a referir es a los valores morales o éticos. Estos son los valores que ordenan los juicios sobre la vida moral y las acciones que se derivan de esos juicios. Hago esta aclaración porque es común oír hablar sobre los valores sin aclarar a qué dimensión o clase de valores nos estamos refiriendo.

Se dice que un valor es "algo que se valora", lo cual, como se percibe de inmediato, es una definición circular: un valor es algo que se valora porque es un valor. Aplicada a los valores morales, esa circularidad de la definición nos impide hacernos la pregunta básica: ¿Por qué se valora lo que se considera como valor? Esta pregunta nos lleva a buscar algo que nos permita salir del círculo, y que nos permita identificar algún criterio que pueda fundamentar el que el valor merezca ser valorado.

Sobre este punto, hay actualmente varias teorías, que creo se pueden agrupar alrededor de tres grandes corrientes, cada una de las cuales ha inspirado respuestas educativas y pedagógicas para la formación de valores morales.

Una *primera corriente* que podríamos llamar de *transmisión cultural* supone que los valores morales están dados por la tradición acumulada de una sociedad, y que por tanto no existen valores morales universales puesto que ellos dependen de la cultura específica de la cual se trata en un momento dado. Desde

---

\* Lic. en Filosofía, Universidad Javeriana; Magister en Ciencias Políticas, St. John's University, New York; Doctor en Educación (Ed.D), Nova University, Fort Lauderdale, Fla. Jefe de Investigación Educativa, Colegio CAFAM, Bogotá.

este punto de vista, el desarrollo moral se define como el aprendizaje de las normas externas que rigen en una determinada sociedad o grupo social.

Una *segunda corriente* que podríamos llamar *romántica* afirma que los valores morales dependen de la afectividad y espontaneidad de la persona, de manera que cada persona puede tener sus propios valores. los cuales se definen en términos de lo que cada persona valora. Desde este punto de vista, como puede verse de inmediato, tampoco es posible llegar a definir ningún valor moral de validez universal, puesto que cada persona define lo que para ella es un valor. Es evidente que lo cultural y lo personal interactúan muy estrechamente, de manera que desde este punto de vista habría que admitir las influencias culturales sobre la persona, pero insistir en que la persona debe ser quien define lo que *para ella* es un valor, preservando así su espontaneidad.

Estas dos primeras corrientes llevan irremediablemente a un *relativismo moral*, por cuanto, desde su punto de vista, los valores morales son por definición relativos solamente a la cultura o a la persona, posición que considero inadecuada o por lo menos incompleta. Sin embargo, me gustaría hacer algunas precisiones sobre ellas con el fin de aclarar algunos puntos importantes para la posterior discusión. En primer lugar, me parece que puede aceptarse sin dificultad el planteamiento de estas corrientes en lo relativo a los valores que no hacen relación a los juicios morales. Valores culturales como los gustos musicales y artísticos, el gusto por determinados alimentos, la forma de vestir, las formas de comportamiento social a las que nos referimos como “la urbanidad” o “la buena educación”, dependen sin duda de la cultura, con todos sus condicionamientos de tiempo y de lugar, y no pueden por tanto ser universales, porque están circunscritos por la cultura de un grupo humano específico.

Hay ciertas preferencias que “se valoran” que dependen de la afectividad de la persona, como por ejemplo, enamorarse de esta o aquella persona, o simplemente enamorarse, sentir la necesidad de dar y recibir afecto; la preferencia por determinadas expresiones artísticas de la cultura; la preferencia por determinadas actividades culturalmente aceptadas — ir a cine o hacer deporte. Evidentemente, estas “valoraciones” no entran dentro de nuestro tema, puesto que no se refieren directamente en sí mismas al ámbito de la vida moral. Como educadores, creo que debemos tener clara esta distinción para no entrar a confundir ámbitos que son diferentes. Por ejemplo, personalmente puedo preferir la música del siglo XVIII a la música rock — pero no puedo prohibirle a los jóvenes que ellos prefieran el rock a la música de Bach—, o por lo menos, no puedo hacerlo con argumentos basados en principios morales; un televidente asiduo, a quien le gusta la televisión como su principal medio de distracción, no puede imponerme a mí que prefiera la televisión a la lectura, ni yo puedo imponerle a él mi punto de vista con argumentos morales.

Una *tercera corriente*, que podríamos llamar *basada en principios*, que es la que quiero proponer, sostiene que es posible identificar algunos valores morales que se refieren a principios que son de universal aplicación porque se fundamentan en lo que el hombre es en cuanto ser humano, en cuanto miembro de la especie humana. Esta posición supone que acepto por lo menos que *existe “algo”*

en los miembros de la especie que es común a todos, independientemente del grupo social, de la cultura a la cual se pertenece, de las inclinaciones o gustos particulares de un individuo. Quiero proponer que ese *algo* es la racionalidad, es decir, la capacidad de hacer juicios basados en la razón. Nótese que no excluyo otros elementos de la persona humana, como la sensibilidad o la pertenencia a una determinada cultura, sino que simplemente afirmo que la racionalidad es un elemento común a todos los miembros de la especie humana. En otras palabras, *cada ser humano, por el hecho de serlo, tiene la posibilidad de hacer juicios racionales*, aunque en un momento dado no los haga, ni los haga en todo momento. Quiero situar el juicio moral dentro del ámbito de los juicios que el ser humano hace en cuanto racional.

Esta afirmación abre la posibilidad de buscar criterios que permitan definir algún principio universal de valor moral que pueda ser válido para cada ser humano y para todos los seres humanos. Me parece que ese criterio tiene que ser la misma persona humana en cuanto es racional. Un filósofo alemán, expresa muy claramente lo que quiero decir, a partir precisamente de esa cualidad racional humana. Kant habla del *reino de los fines* y dice estas bellas palabras: “Pues todos los seres racionales están sujetos a la ley de que cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simple medio, sino siempre al mismo tiempo como fin en sí mismo” (1972, p. 47). Tenemos ya aquí un elemento muy importante: la persona humana no puede nunca ser meramente un medio. Por eso, los seres humanos, de cualquier cultura o afectividad, pertenecemos al “reino de los fines”. Si admitimos que no puedo considerarme como un fin sino dentro de este reino en el cual todos los otros seres humanos son igualmente fines, tengo que admitir como fundamental que, si no puedo ser considerado como un medio para los fines de otros, tampoco puedo considerar a otros como un medio para mis fines. Es decir, no puedo admitir que la persona humana pueda ser manipulada como un medio o como un objeto. Esta pertenencia al “reino de los fines”, que niega el que un ser humano pueda ser considerado, por sí mismo o por otros, como un medio, me parece que nos da la posibilidad de definir un principio universal para los valores morales, en términos de la dignidad de la persona humana.

De nuevo voy a citar a Kant para aclarar el concepto de la “*dignidad*” de la persona.

“En el reino de los fines todo tiene o un *precio* o una *dignidad*. Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo *equivalente*; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad.

Lo que se refiere a las inclinaciones y necesidades del hombre tiene un *precio comercial*; lo que, sin suponer una necesidad, se conforma a cierto gusto, es decir, a una satisfacción producida por el simple

juego, sin fin alguno, de nuestras facultades, tiene un *precio de afecto*; pero aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo, eso no tiene meramente un valor relativo o precio, sino un valor interno, esto es, *dignidad*". (1972, p. 48).

Quiero proponer, entonces, esta *dignidad de la persona*, que implica que cada persona y toda persona, por tener un valor interno, está por encima de todo precio, como el *criterio a partir del cual podemos fundamentar los juicios morales*. Estar "por encima de todo precio" significa que la persona humana no puede ser intercambiable por nada, no puede ser considerada como un objeto. Esto quiere decir que lo que llamamos "valor moral" siempre debe estar referido al criterio de la dignidad humana —no de esta o aquella persona, rica o pobre, ilustre o desconocida, amiga o enemiga, partidaria de mis ideas y de mis intereses o contrario a ellos— sino de todas y cada una de las personas, a quienes reconozco como co-partícipes conmigo en el reino de los fines.

Con frecuencia se tiende a identificar lo moral con lo que se ciñe a las normas o a las leyes. Yo diría más bien que, desde esta perspectiva que propongo, lo moral es lo que se rige por principios que se fundamentan en el criterio de la dignidad de la persona humana. Como lo dice Kohlberg, un autor a quien volveré a citar, cuando habla de la justicia como principio que él considera básico, "la justicia no es una regla ni un conjunto de reglas, es un principio moral. Por un principio moral entiendo una modalidad de opción que es universal... las reglas tienen excepciones, pero los principios no las tienen" (Kohlberg, 1981, p. 39). Es decir, las reglas, las normas y las leyes deben regirse por principios que consulten el criterio fundamental de la dignidad de la persona.

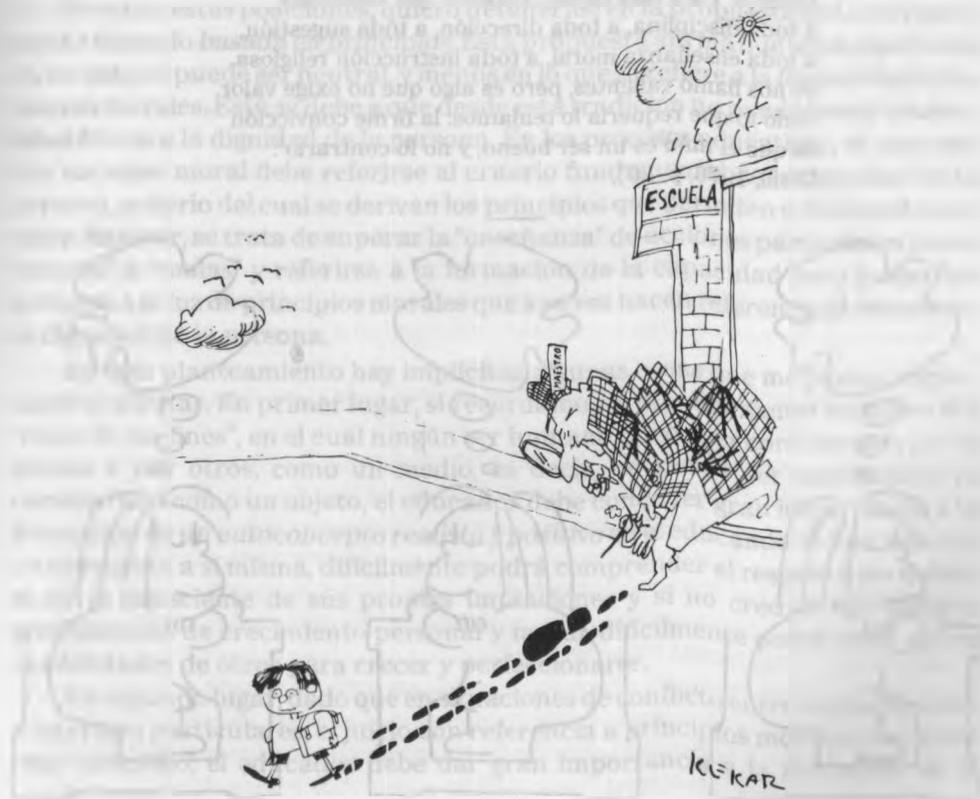
En lo expuesto hasta aquí se podría objetar que no se puede reducir la persona humana a la mera razón. En esto estaría de acuerdo. Pero no es lo mismo reducir la persona humana a la mera razón, que reconocer la racionalidad como elemento fundamental de lo que es una persona. De modo que tenemos que afirmar y tener en cuenta las dimensiones afectivas y culturales de las personas cuando hablamos de valor moral. Lo que me parece que no podemos hacer es definir el valor moral en términos de esas dimensiones.

## **2. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE ESTAS CORRIENTES EN LA EDUCACION**

Creo que esta última consideración, que pone de presente la complejidad de ese ser racional que es la persona humana, en cuyos juicios, decisiones y acciones entran en juego tanto factores personales y culturales, nos lleva al problema de *cómo educar en los valores, o cómo formar valores*.

Quisiera iniciar esta parte de la reflexión con unas breves consideraciones sobre algunas de las implicaciones que sobre la formación de los valores morales tienen las teorías mencionadas.

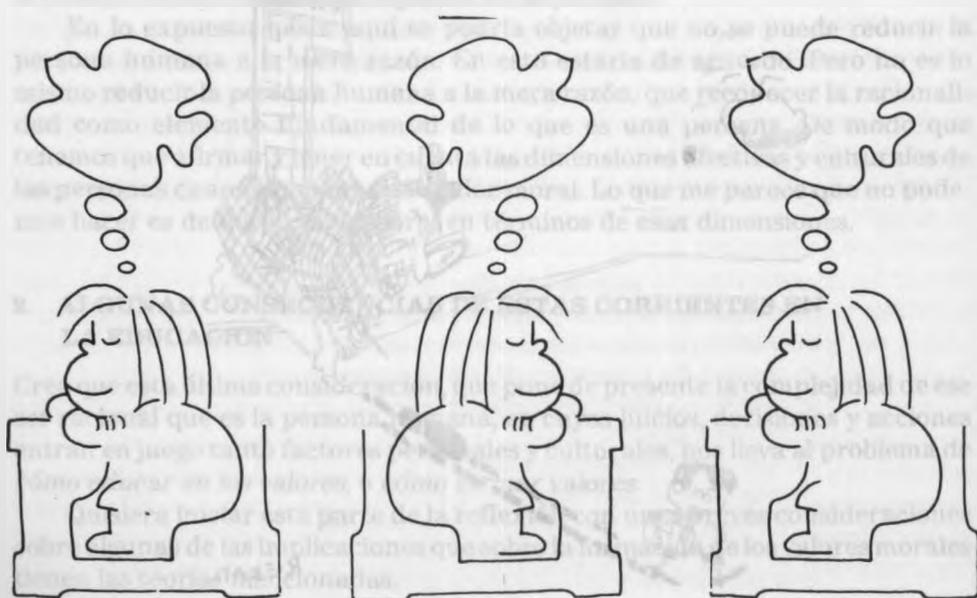
La tendencia que he llamado de *transmisión cultural* supone que los valores morales se pueden enseñar directamente como una serie de conductas socialmente aceptadas que se presentan al alumno como deseables y que se refuerzan hasta convertirlas en modos de obrar condicionados. Skinner afirma: "Lo que un determinado grupo considera bueno es un hecho, es lo que los miembros del grupo consideran como un refuerzo como resultado de su código genético y de las contingencias naturales y sociales a las que han sido expuestos. Cada cultura tiene su propio conjunto de lo que es bueno, y lo que es bueno en una cultura puede no serlo en otra" (Citado por Kohlberg y Mayer, 1972, p. 141). Desde el punto de vista de la educación, entonces, el educador debe diseñar programas de refuerzos que condicionen en el alumno ciertos comportamientos, sin referencia alguna a los procesos de la conciencia o a la reflexión, ámbitos que se consideran no científicos. Desde este punto de vista no es posible plantear la pregunta, ¿por qué esto es bueno? ni la duda, ¿sí es esto bueno? porque ambas preguntas hacen referencia a un criterio externo al comportamiento culturalmente aceptado. Se excluye, pues, tanto la necesidad como la posibilidad de un juicio moral, y se plantea una "neutralidad valorativa" en los procesos educativos y, por supuesto, en lo que se considera o no un valor moral.



Otra versión de esta misma tendencia supone que los valores se forman por medio del adoctrinamiento. Es decir, que si a una persona, a un alumno, se le repite con suficiente frecuencia que debe hacer esto, o que no debe hacer lo otro, porque son comportamientos aceptados o rechazados por la sociedad, por ese solo hecho se están formando los valores morales. La dificultad con este enfoque es que aquí también se está trabajando en el nivel de los comportamientos particulares, y tampoco se hace ninguna referencia ni a la conciencia ni a la reflexión. Así cuando la sociedad o la persona entra en crisis (en lo que se llama "crisis de valores") no existe la posibilidad de hacer referencia a ningún principio ni criterio que supere la casuística de comportamientos particulares.

La tendencia *romántica* afirma que los valores, incluyendo los morales, se definen en términos de la espontaneidad, sentimientos y emociones del individuo. Así, para cada uno, lo que es bueno es lo que lo hace sentirse feliz, sentirse realizado, lo que no violenta sus deseos. Desde el punto de vista educativo, esta corriente postula una escuela en la cual cada alumno pueda "ser él mismo", sin ninguna orientación o control. Una forma de esta tendencia es la famosa escuela de Summerhill, propuesta y llevada a la práctica por A.S. Neill. Dice Neill:

"Bien, nos pusimos a hacer una escuela en la que dejaríamos a los niños en libertad de ser ellos mismos. Para este objeto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa. Se nos llamó valientes, pero es algo que no exige valor. Todo lo que requería lo teníamos: la firme convicción de que el niño es un ser bueno, y no lo contrario".  
(Neill, 1976, p. 20).



Como reacción frente al total relativismo valorativo que resulta de esta versión de la tendencia romántica, Raths propuso el enfoque de la "clarificación de valores". Este enfoque de Raths no concierne el *contenido* de los valores de las personas, sino el *proceso de valoración* y propone una serie de estrategias encaminadas a que el estudiante haga consciente lo que valora y lo asuma plenamente (Simon, Howe y Kirschenbaum, 1972).

La dificultad que veo en esta propuesta es que, si bien recupera el ámbito de la reflexión, no define ningún criterio de valor más allá de ese proceso de valoración conscientemente asumido. La consecuencia de esto es que no puede plantear, y de hecho no se propone hacerlo, ningún criterio que permita un juicio moral, y pone todos los valores que resultan del proceso de valoración personal en el mismo nivel: sería lo mismo valorar la obtención de dinero o de un vestido nuevo, que el cuidado y el respeto por las personas. Como consecuencia, el educador debe asumir una postura de neutralidad, no puede propiamente formar valores, ni proponer criterios que permitan identificar valores, sino simplemente servir de monitor en el proceso de valoración del alumno. No quiero desconocer la importancia del proceso psicológico de reflexión e interiorización propuesto por la corriente de la clarificación de valores, pero me parece que ese proceso no puede aceptarse en sí mismo como definitorio de los valores morales.

Frente a estas posiciones, quiero detenerme en la propuesta de la corriente que he llamado *basada en principios*. Esta propuesta afirma que la educación no es, no debe ni puede ser neutral, y menos en lo que se refiere a la formación de los valores morales. Esto se debe a que desde esta tradición no puede haber neutralidad frente a la dignidad de la persona. En los procesos educativos, se propone que un valor moral debe referirse al criterio fundamental de la dignidad de la persona, criterio del cual se derivan los principios que permiten definir qué es un valor. Es decir, se trata de superar la "enseñanza" de acciones particulares como "buenas" o "malas" y referirse a la formación de la capacidad para juzgar las acciones a la luz de principios morales que a su vez hacen referencia al criterio de la dignidad de la persona.

En este planteamiento hay implícitas algunas cosas que me parece importante explicitar. En primer lugar, si recordamos el planteamiento kantiano del "reino de los fines", en el cual ningún ser humano puede ser considerado, por sí mismo o por otros, como un medio, es decir, no puede ser manipulado ni considerado como un objeto, el educador debe conceder gran importancia a la *formación de un autoconcepto realista y positivo* en el educando. Si una persona no se respeta a sí misma, difícilmente podrá comprender el respeto a los demás si no es consciente de sus propias limitaciones y si no cree en sus propias posibilidades de crecimiento personal y moral, difícilmente podrá creer en las posibilidades de otros para crecer y perfeccionarse.

En segundo lugar, dado que en situaciones de conflicto entre puntos de vista e intereses particulares, el juicio con referencia a principios morales puede ser muy complejo, el educador debe dar gran importancia a la *formación de la*

*habilidad de pensamiento lógico y de reflexión*, la cual le permitirá al educando hacer juicios con arreglo a criterios.

En tercer lugar, dada la complejidad afectiva, emocional, de sentimientos de pertenencia a una cultura y a un grupo, que son parte integral del ser humano, y que entran en juego necesariamente en el momento de tomar decisiones frente a situaciones de conflicto, el educador debe tener siempre en cuenta la importancia de *no perder de vista esas dimensiones afectivas del estudiante*. Es importante crear ambientes educativos en los cuales el educando, no solamente se vea confrontado con la importancia de evaluar sus juicios con arreglo a principios, no solamente descubra y valore su propia dignidad y la de otras personas, sino que también pueda comprender que la afectividad entra en juego en sus decisiones, y reconocer las instancias en las cuales esta afectividad puede apartarlo de sus principios. El educador debe buscar también *la formación de la afectividad*.

Finalmente, dado que el proceso de formación de todas las dimensiones de la persona, incluyendo la dimensión moral, tiene que tener en cuenta *el nivel de desarrollo y madurez de la persona*, el educador debe ser consciente de que la formación de valores morales es algo progresivo y lento, y no se logra todo de una vez.

La tradición investigativa iniciada por Piaget, independientemente de posteriores críticas y revisiones, puso de presente que la persona humana se desarrolla en *etapas o estadios* que tienen que ver con la forma como se relaciona con el mundo, en interacción recíproca con la realidad, y con la forma cómo en un momento dado de su desarrollo comprende e interpreta esa realidad. Aunque Piaget concentró la mayor parte de su trabajo investigativo en el estudio del desarrollo cognitivo, realizó un trabajo dedicado al estudio del *desarrollo moral de los niños*, trabajo publicado en 1932 y traducido al español con el título *El criterio moral en el niño*.

En este trabajo, Piaget exploró la comprensión que tiene el niño, en diversas edades, de la ley, la norma, la responsabilidad, la justicia. Encontró que esta comprensión se modifica con la edad y con el desarrollo del niño. Es decir, que el criterio del niño no es estático ni pasivo, sino que se desarrolla con el ejercicio de las opciones y con la experiencia, yendo de un primer nivel o estadio que podemos llamar "*heterónimo*", hasta un nivel o estadio más "*autónomo*" (Piaget, 1971).

El enfoque general y la técnica de la entrevista utilizados por Piaget, fueron retomados por Kohlberg en los años 50. Una de las preocupaciones centrales de Kohlberg fue la necesidad de reaccionar ante el *creciente relativismo moral de la época de la post-guerra*. Le parecía que había que buscar algunos *principios* que pudieran sustentar la formación de los valores en las escuelas, con el fin de superar la confusión y la aparente "neutralidad valorativa", en las cuales lo único posible es que "cada cual haga lo suyo".

Su trabajo se extendió a lo largo de tres décadas, haciendo un seguimiento del grupo original cada cierto número de años, con el fin de poder captar las modificaciones sufridas por el criterio de los integrantes de este grupo. Simultáneamente, él y otros investigadores realizaron *estudios interculturales*, es decir,

en culturas diferentes a la norteamericana, con el fin de ver si en el estudio de la evolución del criterio moral era posible identificar tendencias que permitieran proponer algunos principios que pudieran considerarse como *universales*, como patrimonio del ser humano en cuanto humano.

Encontró una secuencia de desarrollo del criterio moral en tres grandes niveles o estadios. Cada uno de estos estadios incluye subestadios y niveles de transición entre estadios.

Los estadios son:

### **1. Preconvencional**

La bondad de la acción se juzga en términos de sus consecuencias inmediatas (castigo-recompensa-satisfacción) y no de su intencionalidad. La motivación es evitar el castigo o las consecuencias que inmediatamente percibimos como negativas.

En el segundo subestadio de este nivel, se presentan elementos de reciprocidad, pero la propia satisfacción sigue siendo la base de la acción.

### **2. Convencional**

Se presenta en este estadio una interiorización de las normas. La acción está orientada por la aprobación social del grupo y por la correspondencia con la norma, en cuanto se percibe como útil para la convivencia social. Esta es la visión del contrato social, en la cual Kohlberg identifica dos subestadios: uno es el basado en la referencia a las normas del grupo de relación inmediata, como pueden ser los amigos.

En el otro subestadio, la visión de la norma y de la ley se amplía, e incluye lo que se considera necesario para la convivencia del grupo social más amplio. Aquí reencontramos el elemento de reciprocidad, pero a otro nivel, es decir, no ya a nivel puramente individual, sino a nivel social.

### **3. Post-convencional**

En el primer subestadio de este estadio, la bondad de la acción se juzga en términos de los derechos individuales de todos los seres humanos. El elemento de reciprocidad se vuelve a encontrar aquí, pero a un nivel mucho más amplio, pues no se restringe a los miembros de mi sociedad, sino que abarca a todas las personas por el hecho de ser personas, y me permite esperar que mis derechos sean igualmente respetados.

En el subestadio superior de este estadio post-convencional, se juzga en términos de ciertos principios consistentes y considerados universales, para todos los seres humanos. En este subestadio el respeto ya no depende de que me respeten, sino que estoy dispuesto a reconocer y respetar la dignidad de cada persona y de todas las personas, aún en situaciones de conflicto extremo. Este último estadio parece ser raramente alcanzado, y Kohlberg lo ilustra con ejem-

plos tomados de la historia, con figuras tales como Sócrates, Gandhi y Martin Luther King (Kohlberg, 1980).

Este enfoque trata de superar la casuística de las acciones aisladas, refiriendo los valores que inspiran la acción a principios que fundamentan el valor.

Además, pone de presente que esta capacidad de discernir, de juzgar de acuerdo a principios en situaciones de conflicto, se va desarrollando a medida que la persona avanza hacia la madurez. Pone también de presente que el juicio moral es una constante susceptible de desarrollarse y de lograr mayores niveles de generalidad. La propuesta y el análisis del segundo subestadio del estadio post-convencional tiene el valor heurístico de mostrar que ese estadio es posible, así sea un ideal raramente alcanzado.

### 3. A MODO DE CONCLUSION

a) La formación de los valores es muy compleja, pues el juicio y la acción moral no son independientes ni del *contexto cultural* ni de la *afectividad*. Sin embargo, reconocer esa íntima relación no nos debe llevar a definir ni la cultura ni la afectividad como criterios últimos del valor moral; el criterio fundamental que hemos propuesto es el de la *dignidad de la persona humana*.

b) La formación de los valores morales requiere de *ambientes educativos* en los cuales el educando pueda ejercer *opciones* y en los cuales se pongan de presente los principios morales en términos del criterio fundamental de la dignidad de la persona. Si esperamos que el educando respete la dignidad de otros, debemos como educadores respetar su dignidad como persona y tratarlo como tal.

c) La formación de los valores requiere de *instancias de reflexión* que permitan interiorizar los principios que se derivan del criterio que hemos propuesto como fundamental: *la dignidad de la persona humana*.

### REFERENCIAS

- Kant, Manuel (1972). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Editorial Porrúa, México.
- Kohlberg, Lawrence (1980). *Stages of moral development as a basis for moral education*. En: Brenda Munsey (ed.) *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*. Religious Education Press, Birmingham, Al. (p. 15-98).
- Kohlberg, Lawrence (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Harper and Row, New York.
- Kohlberg, Lawrence y Mayer, Rochelle (1972). *Development as the Aim of Education*. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 42, Noviembre (p. 123-170).
- Neill, A.S. (1976). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- Piaget Jean (1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Fontanella, Barcelona.
- Simon, S.B., Howe, L.W. y Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students*. Hart Publishing Co., New York.