

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL. EDUCATION FOR MORAL DEVELOPMENT

Sérgio Rodero Cilleros¹

[HTTPS://orcid.org/0000-0002-2047-2342](https://orcid.org/0000-0002-2047-2342)

Resumo: Este texto visa apresentar as diferentes correntes que, nas escolas dos nossos tempos, levam a cabo, de modo explícito, a promoção de valores. Deseja-se, igualmente, que o leitor reflita sobre aquele que reputamos ser o travejamento correcto da Deontologia Educacional. No fim desta intervenção devemos ser capazes de lidar de modo simultaneamente pessoal e crítico com os conceitos explicitados na comunicação. É muito importante compreender as relações entre a Moral e a Educação. Temos por adquirido que, nas sociedades tal como as conhecemos, o ser humano não se cumpre sem *Educação*. Assim, se a Educação visa fazer e ser mais do que *adestramento*, ela está ligada à *Instrução* –conceito que, historicamente, mereceu a preferência de muitos Pedagogos e Filósofos da Educação, reportando-se mesmo à formação dos povos. Esta proposta entra dentro do eixo: *Ética e política na Educação*. Pressupõe a presença, assumidamente reflexiva, de cada uma destas explicitações conceptuais: A educação é uma espécie de acção promotora e instauradora de valores; o modelo de clarificação dos valores; a educação para o desenvolvimento moral; o modelo integrado para a clarificação dos valores; a educação nas virtudes morais; a deontología diz respeito aos deveres, aplicados no estrito exercício de uma profissão; todos os agentes educativos –professores, pais, educandos, administradores da educação e políticos da educação, comunicação social e agentes culturais –devem estar submetidos ao crivo da Deontologia Educacional.

Palavras-chave: educação, virtudes morais, ética, Deontología Educacional, valores.

Resumen: Este texto pretende presentar las diferentes corrientes que, en las escuelas de nuestros tiempos, promueven explícitamente valores. También queremos que el lector reflexione sobre cuál consideramos que es el enfoque correcto de la Deontología Educativa. Al final de esta intervención debemos ser capaces de abordar de forma simultáneamente personal y crítica los conceptos explicados en la comunicación. Es muy importante comprender las relaciones entre Moral y Educación. Damos por sentado que, en las sociedades tal como las conocemos, los seres humanos no pueden realizarse sin Educación. Así, si la Educación pretende hacer y ser más que formar, está vinculada a la Instrucción – concepto que, históricamente, mereció la preferencia de muchos Pedagogos y Filósofos de la Educación, refiriéndose incluso a la formación de los pueblos Esta propuesta se encuadra dentro del eje: *Ética y política en la Educación*. Supone la presencia, ciertamente reflexiva, de cada una de estas explicaciones conceptuales: la educación es un tipo de acción que promueve y establece valores; el modelo de clarificación de valores; educación para el desarrollo moral; el modelo integrado de clarificación de valores; educación en virtudes morales; la deontología se refiere a los deberes aplicados en el estricto ejercicio de una profesión; todos los agentes educativos –profesores, padres, estudiantes, administradores y políticos educativos, agentes de comunicación social y culturales– deben estar sujetos al escrutinio de la Deontología Educativa

Palabras clave: educación, virtudes morales, ética, Deontología Educativa, valores

Abstract: This paper aims to present the different currents that, in schools today, explicitly promote values. We also want the reader to reflect on what we consider to be the correct approach to Educational Deontology. At the end of this intervention we must be able to deal in a simultaneously

¹ Universidade de Salamanca, Espanha. vrodero@usal.es

personal and critical way with the concepts explained in the communication. It is very important to understand the relationships between Morals and Education. We take it for granted that, in societies as we know them, human beings cannot be fulfilled without *Education*. Thus, if Education aims to do and be more than *training*, it is linked to *Instruction* – a concept that, historically, deserved the preference of many Pedagogues and Philosophers of Education, even referring to the formation of peoples. This proposal falls within axis: *Ethics and politics in Education*. It presupposes the presence, admittedly reflexive, of each of these conceptual explanations: Education is a type of action that promotes and establishes values; the values clarification model; education for moral development; the integrated model for clarifying values; education in moral virtues; deontology concerns duties, applied in the strict exercise of a profession; all educational agents –teachers, parents, students, education administrators and education politicians, media and cultural agents – must be subjected to the scrutiny of Educational Deontology.

Keywords: education, moral virtues, ethics, Educational Deontology, values.

1. Relaciones entre la Moral y la Educación

Hemos adquirido que, en las sociedades tal como las conocemos, el ser humano no se cumple sin Educación². Así, si la Educación pretende hacer y ser más que un *adiestramiento*, ella está ligada a la *Instrucción* –concepto que, históricamente, mereció la preferencia de muchos Pedagogos y Filósofos de la Educación, refiriéndose incluso a la formación de los pueblos³.

Conceptualmente, la Educación tiene su origen en dos verbos latinos: *educo, as, are e educo, is, ere*. Educar significa, en el contexto del primer verbo, *criar* –plantas y animales-, *alimentar, tener cuidado con, cuidar de y*, en el contexto del segundo verbo, significa *conducir para afuera, tirar, extraer*. ¿Quién cría, alimenta, tiene cuidado con, cuida de, y/o

² “El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados. De ahí que también la falta de disciplina e instrucción es lo que hace que algunos hombres sean malos educadores de sus alumnos. Si alguna vez un ser de una especie superior se interesara por nuestra educación, se vería todo lo que puede salir del hombre. Pero como la educación en parte enseña algo al hombre, en parte también desarrolla algo en él, no se puede saber qué dimensiones tienen en él las aptitudes naturales. Si se hiciera al respecto por lo menos un experimento mediante el apoyo de los grandes señores y reuniendo las fuerzas de muchos, ello nos permitiría llegar a conclusiones sobre las posibilidades que tiene el hombre. Pero una observación, importante para la cabeza especulativa y triste, para el filántropo, es ver cómo esos señores por lo general cuidan siempre sólo de sí mismos, y no participan del importante experimento de la educación de modo que la naturaleza dé un paso más hacia la perfección”, en IMMANUEL KANT, (Traducción y nota preliminar por Óscar Caeiro), *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba-Encuentro Grupo Editor, 2009, pp. 31-32.

³ Son de recordar, a este respecto, las palabras de los legisladores que promovieron, en 1911, la reforma de la enseñanza, en Portugal: “La instrucción fue siempre uno de los principales elementos de la educación. Sin instrucción la educación fue, en todos los tiempos, deficiente, por falta de equilibrio en su significado más alto. Sería hoy, en esta época de progreso arrebatado, totalmente imposible. Hay hombres de una moralidad excelsa, que mal saben leer, y hay criaturas de una gran cultura de espíritu, que son moralmente unos acelerados. Es cierto; mas las excepciones no alteran la regla, es solo por la instrucción segura y experimental que el hombre puede adquirir el pilar que ha de firmar el edificio moral de su alma”, en *Diário do Governo*, Lisboa, nº. 73, 30.III.1911, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN-INSTITUTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (Nota previa de Manuel Ferreira Patrício; Introducción de António Novoa), *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, Ministerio de Educación-Instituto de Innovación Educativa, 1989, Tomo II, Vol. I, p. 3 [trad. propia al español].

conduce para afuera, tira, extrae? El educador, que actúa sobre el educando, en un acto que puede ser centrado en sí, que puede ser centrado en el educando, que puede ser centrado en el medio. Aquél debe actuar de acuerdo con los intereses de ambos y en acuerdo con los intereses de los diferentes grupos sociales. Siendo formal e institucionalmente compuesta por los conceptos de *imprimir* y de *reprimir*, cuando conseguida, la Educación es un proceso de mutua formación en grupo. Así, situados en un clima de autoformación, benéfico para los diferentes intervinientes en el proceso educativo, tanto el educador, como el educando, enseñan y aprenden, contribuyendo de manera determinante para una díada dialéctica de característica única que posibilita la modificación cualitativa de sus participantes. Nos referimos a la díada dialéctica educando-educador, que entiende las personas como productos y, al mismo tiempo, como productores de cultura.

El acto educativo no existe plenamente sin una concepción del ser humano –a saber, de sus fines últimos-, que tenga por base los *principios educacionales*, entendidos como las reglas fundamentales de la ciencia y del arte de educar. Las bases guiadoras de la Educación se integran, por su lado, en una perspectiva del universo, una cosmovisión. Es a la luz de la formulación de las cuestiones: “¿cuáles son los fundamentos del arte y de la ciencia de educar?”, “¿qué se pretende alcanzar con la Educación?”, “¿quién es el educando?”, “¿quién es el educador?”, “¿qué hacer del educando?”, “¿por qué hacerlo?” y de su respuesta coherente que se determina y juega, de manera decisiva, buena parte del fenómeno educativo. Pero el problema teleológico no puede ser dissociado del problema técnico, dando que ambos se piensan umbilicalmente ligados en el acto educativo, que es de contenido práctico⁴.

Retengamos el pensamiento de Manuel Antunes, que considera ser la Educación un *factum*⁵, una *necesidad*⁶ y un *deber*⁷: “la educación es una especie de acción: *Una acción*–

⁴Se podría “resumir en tres preguntas las interrogaciones que un educador debe hacerse a sí propio en presencia del niño, cuya educación está a su cargo: *¿Qué hacer de él? ¿Por qué hacerlo? ¿Cómo hacerlo?* Determinación, justificación, realización. Es evidente que la respuesta a las dos primeras preguntas está basada en elementos diferentes de los que permitirán resolver la tercera. Cualquiera que sea el interés presentado por la investigación científica en el dominio de lo humano, y tal interés es ciertamente poderoso, esta investigación nunca podrá desviar la reflexión de los problemas transcendentales que se impone necesariamente al hombre culto. Ellos fueron puestos siempre y ellos estarán en cuanto la humanidad es lo que es. Hay realidades que no se pueden modificar porque son eternas: son valores humanos independientes del tiempo y del espacio”, en ÉMILE PLANCHARD, *A Pedagogia Contemporânea*, 8ª. ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1982, p. 46 [trad. propia al español].

⁵La Educación “es uno de los hechos más generales y más constantes en la historia del hombre. Sin educación, casi se puede decir, el hombre es solo una posibilidad. Sin educación, el hombre es uno de los seres más desarmados de la escala zoológica. Sin educación, a nivel humano, el hombre queda reducido, en sus gestos y en sus hábitos, casi al límite de los animales con los cuales pueda convivir”, en MANUEL ANTUNES, *Educação e Sociedade*, Lisboa, Sampedro, 1973, p. 33 [trad. propia al español].

⁶La Educación, siendo “la necesidad para el hombre de convertirse en ser humano [,] es su necesidad primera y última, su exigencia más constante y más pensada. La humanidad del hombre no surge como un dato, es una conquista; no se ofrece como simple objeto biológico, mas se exige y se proyecta como un constructo. La

arriesguemos definirla- *promotora e instauradora de valores*. Entre dos o más seres humanos se establecen relaciones destinadas a suscitar y a conservar actos y formas, ideas y sentimientos, contenidos y estructuras”⁸.

La Educación “es, en sus términos más simples, una conciencia y una libertad que se dirigen a otra conciencia y a otra libertad”⁹. Entendiendo la Educación como promoción de valores, defendemos que cada ser humano, animal de preferencias y de descuidos, debe ser concienciado –de manera coherente y armoniosa- en el contexto de la Educación, en orden a la plenificación de la vida total. Es como persona, como miembro de una familia, como portugués o español, como europeo, como ser humano, que cada educando debe ser tratado en nuestras Escuelas.

Se la Educación es el proceso de personalización de cada ser humano, cada uno de nosotros es y se torna persona en una situación concreta. En este sentido, el deber moral no puede separarse de la posibilidad de actuar moralmente. La Educación, que no puede dejar de apuntar la esfera de la Moral, tiene que considerar el primado del *ser* del educando, en detrimento de su *tener*. Recuérdese, igualmente, que la Educación no puede ser, so pena de transformarse en logro atroz, en un *teatro del mundo* en el cual la posibilidad de actuar responsable y libremente, se sienta coartada, bien por imposición del magíster, bien por imperativos ideológicos¹⁰ más ou menos difusos.

2. Diferentes perspectivas de la Educación Moral

Al analizar las diferentes perspectivas de la Educación Moral pretendemos, en los apartados que siguen, tener en consideración aquellas que tenemos reputación como las corrientes más importantes en el ámbito de la promoción de los valores éticos, en la educación escolar de nuestros días. Así, abordaremos el Modelo de Clarificación de los Valores, la Educación para el Desarrollo Moral, el Modelo Integrado para la Clarificación de los Valores y, también, la Educación en las Virtudes Morales.

humanidad del hombre puede perderse: el hombre puede regresar a la ‘barbarie’, a la selva, a la animalidad. La historia está sembrada de esos regresos”, *Ibid.*, p. 34 [trad. propia al español].

⁷La Educación es “un deber del grupo y un deber del individuo, doble deber derivado del hecho universal de la educación y de la urgencia y constancia de su necesidad. El más imperioso y fuerte de los deberes, incluso que ese deber nos implique a todos una operación dolorosa, un cierto sacrificio, una cierta muerte”, *Ibidem* [trad. propia al español].

⁸*Ibid.*, p. 39 [trad. propia al español].

⁹*Ibidem.* [trad. propia al español].

¹⁰Encontramos, en Luís de Araújo, una propuesta muy válida para la superación de las tentaciones ideológicas por intermediación de la Ética. Cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., pp 103-117.

3.El Modelo de Clarificación de los Valores

El Modelo de Clarificación de Valores tiene como autores destacados, en una primera fase, Louis Raths, Merrill Harmin y Sidneqy B. Simon y, más tarde, Sidney B. Simon, Leland W. Howe y Howard Kirschenbaum.

Él es, fundamentalmente, un movimiento práctico –más preocupado con el *cómo hacer* que con *el qué hacer-*, nacido en los Estados Unidos de América. Desde su amanecer, en 1966¹¹, esta corriente se popularizó en los países anglo-sajones por medio de cursos, seminarios, experiencias e investigaciones¹².

Todos aquellos que educan conocen, o deberían conocer, las tensiones que existen entre la necesidad y la libertad, la autonomía y la heteronomía, la coerción y la auto-determinación, la defensa de la tradición y la lucha por la innovación. Ahora bien, el educador debe transmitir al educando las formas de comportamiento y de actuación correctos, los comportamientos vigentes, que deben ser asumidos de modo consciente y crítico. Pero si la Escuela es una institución que conserva las estructuras establecidas, ella también tiene la obligación de procurar nuevos campos de orientación. En este sentido, según sus defensores, la Clarificación de los Valores propone un cuádruple camino:

- cabe a los alumnos crear su propio sistema de valores. Cualquiera otra posición educativa es moralmente incorrecta;
- la educación moral debe evitar las metodologías moralistas, debiendo adoptar las metodologías que reposan en la toma de conciencia de los valores;
- el desarrollo moral, espontáneo y libre, debe ser estimulado;
- el código de valores de los otros (personas, sociedades, culturas) debe ser respetado, en un clima simultáneamente responsable y tolerante.

Las ideas y los principios acabados de referir abarcan siete operaciones, cuyo trayecto tiene que ser cumplido, para que se pueda hablar de la obtención de un valor. La posición de Louis Raths y sus colaboradores es la siguiente, en términos esquemáticos:

Selección. Momento cognoscitivo

- Debe ser seleccionado libremente.
- Entre varias alternativas.
- Analizando las consecuencias de cada una.

¹¹Es con la publicación de la siguiente obra que este movimiento vio la luz del día: LOUIS E. RATHS, et. al., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 2ª.ed., Columbus-Toronto-London, Sydney, Charles E. Merrill Publishing Company, 1978.

¹²Partiendo del magisterio de Sidney B. Simon en el ámbito de la Clarificación de los Valores fue creado, en 1984, el *Values Realization Institute (VRI)*. Entre sus objetivos está la oferta de apoyo a los formadores en el área de la Clarificación de los Valores, manteniéndolos actualizados en *red*. Web: <http://www.valuesrealization.org/>

Estimación. Momento afectivo

- Apreciar verdaderamente lo escogido.
- Afirmarlo públicamente.

Actuación. Momento del comportamiento

- Actuar de acuerdo con la elección realizada.
- Aplicarla repetidamente como patrón de vida¹³.

En esta perspectiva, el papel del profesor consiste en auxiliar a los alumnos para alcanzar posturas axiológicas morales, por medio de un conjunto de técnicas, de entre las cuales sobresalen los diálogos, las hojas de valores, las frases inacabadas y las preguntas esclarecedoras, siendo también de considerar el *role-playing* o la simulación.

Pero la Clarificación de los Valores encierra grandes dificultades, que se presentan en diversos planos: a nivel de la realización práctica; esta corriente no ofrece medios adecuados para la solución de las cuestiones morales que coloca; ella tiene un grado elevado de subjetivismo y de relativismo moral¹⁴. Reténgase, igualmente, otro elemento crítico: “hay una contradicción entre los objetivos del método del cual se espera un desarrollo personal positivo y una correcta acción social, quiere decirse, el cumplimiento de los valores positivos, y la pretendida neutralidad del educador, que deja al alumno en soledad completa”¹⁵.

Sidney B. Simon, Leland W. Howe y Howard Kirschenbaum publicaron, en 1972, una obra capital, en el ámbito de este movimiento. Se trata de *Values Clarification*¹⁶.

Al tiempo que mantenían el relativismo axiológico y la neutralidad de los profesores, los autores defendían, en contrapartida, alguna Educación Moral. Las bases del método eran las siguientes, de acuerdo con la síntesis magnífica de Pedro d’Orey da Cunha:

- “Los valores son subjetivos y contruidos por los individuos de acuerdo con su libertad y sus intereses”¹⁷;
- “Cualquier transmisión exterior de valores es adoctrinamiento ilegítimo que viola los derechos de los jóvenes a la expresión de su libertad”¹⁸;

¹³Cf. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, “Formación en Valores”, en AA.VV. (Prólogo de Aránzazu Aguado Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía, Pedro Poveda, Educador*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1997, Tomo I, p. 148.

¹⁴Cf. JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ; RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, “Educación Moral”, en AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos, Autores, Temas*, Madrid, Dykinson, 1989, p. 99.

¹⁵RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, “Formación en Valores”, en AA.VV. (Prólogo de Aránzazu Aguado Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador, op. cit.*, p. 149.

¹⁶Cf. SIDNEY B. SIMON; y otros, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publishing Company, Inc., 1972.

¹⁷PEDRO D’OREY DA CUNHA, *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 1996, p. 32 [trad. propia al español].

¹⁸*Ibidem*.

- “La transmisión exterior de valores es pedagógicamente un error, pues impide el desarrollo del espíritu crítico y de la autonomía”¹⁹;
- “La única cosa que los profesores pueden hacer es ayudar a los jóvenes a ‘clarificar’ sus propios valores, traerlos más a la conciencia para extraer conclusiones debidas en relación a la acción o, eventualmente, para poder ellos jerarquizar autónomamente esos valores”²⁰;
- “En todo el proceso, el profesor debe promover el diálogo, la confrontación y el análisis, mas debe mostrarse enteramente neutro y obligar a que todos los miembros del grupo del programa se mantengan neutros”²¹.

Incluso según Pedro d’Orey da Cunha, “la popularidad de este método y de este programa fue extraordinaria en los años 70”²² del siglo pasado, junto a los profesores norteamericanos.

4. La Educación para el Desarrollo Moral

La Educación para el Desarrollo Moral tiene como autor cumbre a Lawrence Kohlberg, autor que, en 1971, publicó el artículo que lo conduciría a la formulación de la teoría del desarrollo moral. Se trata de “Introduction versus Relativity in Value Education”²³.

La teoría cognoscitiva-estructural de Lawrence Kohlberg, que deriva de Jean Piaget, atendiendo a los estadios evolutivos del educando, defiende una acción educativa ordenada para el desarrollo psicológico adecuado. Así, esta teoría –que se opone al Modelo de Clarificación de los Valores– defiende, en concreto, que la educación moral es el proceso de desarrollo del raciocinio moral que los sujetos consiguen alcanzar por medio de discusiones sobre *dilemas morales*, colocados a partir de situaciones reales, que conducen a la toma de decisiones sobre lo que es justo o moral, en contexto en que viven. Por otro lado, esta teoría afirma que los estímulos ambientales, para el proceso de desarrollo moral, son las posibilidades de adopción de papeles que ofrece a la persona, la atmósfera moral del grupo o la institución a la que pertenece, así como el diálogo moral. Lawrence Kohlberg defiende que el diálogo moral debe ser democrático y participativo. En este contexto, el autor de *The Philosophy of the Moral Development* exige, desde el punto de vista escolar, una comunidad

¹⁹*Ibidem.*

²⁰*Ibidem.*

²¹*Ibidem.*

²²*Ibidem.*

²³ Cf. LAWRENCE KOHLBERG, “Introduction versus Relativity in Value Education”, en *Essays on Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981, Vol. I (*The Philosophy of Moral Development*).

justa, por ejemplo, democrática, participativa y solidaria en cuanto a los deberes, derechos y relaciones, que se estructuran según normas de equidad. Finalmente, la comunicación interpersonal está postulada tanto en los niveles de perspectiva social alcanzados, como en los estímulos ambientales requeridos para el desarrollo moral²⁴.

Las estrategias que deben congregarse para promover, desde la Educación, el desarrollo moral, son las siguientes: reconocimiento del estadio en que actúa el educando; exposición de los raciocinios morales de su propio estadio; exposición, a los educandos, de situaciones problemáticas que provoquen conflictos morales genuinos y, como tal, inquietud; creación de una atmósfera de diálogo e intercambio en la cual los puntos de vista sobre el conflicto moral sean discutidos abiertamente²⁵. Así, los *dilemas morales* deben presentar las siguientes características:

- deben estar basados en situaciones de la vida real;
- deben ser tan simples, cuanto sea posible;
- deben contener dos o más resultados posibles, con implicaciones morales;
- deben ofrecer propuestas de acción²⁶.

Manuel Patrício presentó, en Portugal, críticas pertinentes a la Educación para el Desarrollo Moral²⁷. Atendiendo al maestro eborense, que escribió: “es sabido que lo esencial de la metodología de Kohlberg para estimular el desarrollo del raciocinio moral pasa por la oferta de oportunidades de discusión en torno a distintas posiciones y argumentaciones morales”²⁸, opción didáctica que “presenta sus dificultades: el nivel de madurez del pensamiento lógico no encuentra frecuentemente correspondencia con el nivel de pensamiento moral; la capacidad para asimilar y desempeñar las diversas funciones exigidas tampoco es congruente con el nivel moral”²⁹. Mientras tanto, es necesario tener presente que, para promover los *dilemas morales*, “es necesario inducir un conflicto cognitivo entre los educandos para propiciarles el desarrollo moral”.³⁰ Al efectuar el balance a los *dilemas morales* de Lawrence Kohlberg, Manuel Patrício declara que “muchas de las situaciones dilemáticas de Kohlberg ponen a los alumnos situaciones-límite extremadamente difíciles y tal

²⁴ JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ; RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, “Educación Moral”, en AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy. Concepto. Autores. Temas, op. cit.*, p. 102.

²⁵ Cf. *Id., ib.*, p. 103.

²⁶ Cf. *Id., ib.*, pp. 103-104.

²⁷ Un contrapunto a las críticas a la Educación para el Desarrollo Moral puede ser consultado en ORLANDO M. LOURENÇO, *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

²⁸ MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional, op. cit.*, p. 146 [trad. propia al español].

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Id., ib.*, pp. 147-148.

vez incluso inapropiadas pedagógicamente”³¹, pues “no se trata de situaciones reales, en que el alumno esté vitalmente comprometido, sino de situaciones simuladas. Es un juego con cosas extremadamente serias”³². Por otro lado, cabe tener presente que “las situaciones existenciales moralmente graves no pueden ser simuladas. Lo esencial de la situación escapa a la simulación, sólo está presente en la situación real”³³.

Bibliografía

GIL COLOMER, Rafael (Coordinator). *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid: Dykinson, 1989

ANTUNES, Manuel. *Educação e Sociedade*, Lisboa: Sampedro. 19873.

ARAÚJO, Luís de. *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992.

ARISTÓTELES. *Tratados Ético-Morales*, 2º. reimpr., Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones, trad. 1991. (Trad. del griego por Francisco de P. Samarach, Samarach].

CABRAL, Roque. *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa, 2000.

CUNHA, Pedro d’Orey da. *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora. 1996.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela. “Educación Moral”, en AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy, Conceptos. Autores. Temas*, Madrid: Dykinson, 1989, pp. 93-104.

KANT, Immanuel. *Traité de Pédagogie*, Paris: Hachette, (trad. del alemán por J. Barni) 1991.

LOURENÇO, Orlando M. *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1997). “Formación en Valores”, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1997. (Tomo I, pp. 135-155).

PLANCHARD, Émile. *A Pedagogia Contemporânea*, 8ª.ed., Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

PATRÍCIO, Manuel. *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

³¹*Id., ib.*, p. 153.

³²*Ibidem.*

³³*Id., ib.*, pp. 153-154.

RATHS, Louis E.; HARMIM, Merill; SIMON, Sidney B. *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 2ª.ed., Sydney: Charles E. Merrill Publishing Company, 1978.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*, Barcelona: Editorial Ariel, 2008.

SIMON, Sidney B. y otros. *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York: Hart Publishing Company, Inc, 1972.