

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones*

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Dr. Juan P. DABDOUB. Ayudante Doctor. Universidad de Navarra (jdabdoub@unav.es).

Resumen:

La educación en valores morales es un ámbito que ha generado polémica en los siglos xx y xxi, especialmente por un rechazo social hacia el posible adoctrinamiento de los estudiantes. La metodología de Clarificación de valores de Louis Rathes fue una de las propuestas más representativas que intentaron plantear una educación moral libre de adoctrinamiento. Sin profundizar en argumentos filosóficos que ya han sido tratados en numerosas publicaciones, el artículo estudia la historia de este planteamiento, para aprender de los esfuerzos, retos, victorias y fracasos de aquellos que nos han antecedido en la tarea de educar ciudadanos con convicciones morales. El artículo comienza exponiendo los puntos principales del pensamiento del psicólogo Carl Rogers que más influyeron en el origen de esta metodología. Después, se introduce el

contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres breves reflexiones sobre la educación moral que, aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo.

Descriptor: Clarificación de valores, valores morales, educación moral, educación del carácter, Carl Rogers, Louis Rathes, Howard Kirschenbaum, Estados Unidos.

Abstract:

Education on moral values is an area that has caused controversy in the 20th and 21st

* Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Templeton World Charity Foundation (TWCF ID: 0157).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 02-02-2021.

Cómo citar este artículo: Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones | *Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

centuries, in particular due to the social rejection of the possible indoctrination of students. Louis Rath's Values Clarification methodology was one of the most representative proposals that attempted to outline a moral education free of indoctrination. Without further examining philosophical arguments that have already been dealt with in numerous publications, this article holistically studies the history of this approach in order to learn from the efforts, challenges, victories, and failures of those who have preceded us in the task of educating citizens with moral convictions. The article begins by presenting the main points of psychologist Carl Rogers' theory that

most influenced the origin of this methodology. It then introduces the social context in which the Values Clarification programme arises, a detailed description of its key points, the warm reception it received and, finally, the criticism and assessments that led to its dizzying downfall. To conclude, three brief reflections on moral education are presented, which, although not new, are reinforced by the study undertaken in this article.

Keywords: Values Clarification, moral values, moral education, character education, Carl Rogers, Louis Rath's, Howard Kirschenbaum, United States.

1. Introducción

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que los grandes retos y dificultades de la sociedad deben enfrentarse incidiendo en la educación moral de los ciudadanos (Bernal et al., 2015; Damon, 2002; Lickona, 1991; Nucci et al., 2014). Sin embargo, el sentido moral de la educación ha sido excluido en muchos sistemas educativos por diversas razones, entre las que especialmente aparecen: a) una relación mal entendida con el ámbito religioso, que la excluye de la educación pública laica; b) la convicción de que no tiene sentido en una época en la que reina el relativismo moral; c) o concebirla como mero adiestramiento que incapacita el razonamiento ético; entre otras (Dabdoub et al., 2020).

España no es una excepción. Fuentes (2018) realiza un sugerente análisis de la legislación educativa española, que parte desde la LOECE (Ley Orgánica por la que se

regula el Estatuto de Centros Escolares) en 1980 hasta la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013. Su estudio desvela que el tratamiento de lo moral en la legislación española tiene un carácter residual, con denominaciones vagas y escasas que han tendido a desaparecer en el tiempo, dejando en su lugar la noción de valor. Además, considera que la legislación actual guarda cierta correspondencia con las propuestas anglosajonas denominadas *values free* de los años setenta y ochenta, en las que se pretendía impartir una educación moral neutra. Fuentes sugiere que los principios de la legislación educativa española parecen inspirarse en este movimiento, tanto por la primacía concedida al concepto de valor, como por la relevancia otorgada a la autonomía moral.

La principal propuesta *values free* de aquel tiempo fue el movimiento de la Clarificación de valores, cuyos años de éxito y

difusión solo fueron superados por el arrebato con que se hizo desaparecer cualquier elemento que hiciera referencia a esta metodología (Dabdoub, 2019). ¿Qué era tan atractivo en el origen de este planteamiento y tan repulsivo en su declive? ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos? ¿Qué lecciones pueden aprenderse de esta experiencia a la hora de plantear el sentido moral de la educación? Pocos análisis se han hecho sobre la Clarificación de valores en este sentido, a excepción de algunos estudios de marcada índole filosófica (Ellrod, 1992; Lipe, 1995; Medina, 2000; Sanderse, 2012). En este artículo pretendo, sin restar importancia al estudio filosófico, analizar la *experiencia* educativa de la Clarificación de valores, con el objetivo de invitar a hacer reflexiones profundas y prácticas que puedan inspirar los planteamientos educativos y la legislación vigente. Más que detallar la teoría moral de los que promovieron la Clarificación de valores, se trata de comprender mejor el problema que enfrentaban, cómo asumieron el reto, y qué resultados obtuvieron, de modo que nosotros podamos construir algo mejor partiendo de su experiencia.

El artículo comienza con un desarrollo de los puntos del pensamiento de Carl Rogers que más influyeron en el origen de la Clarificación de valores (Ellrod, 1992; Kirschenbaum, 1976; Pascual, 2014). Después se introduce el contexto social en el que surge el programa de la Clarificación de valores, una descripción detallada de sus notas esenciales, la buena acogida que recibió y, por último, las críticas y evaluaciones que condujeron a su vertiginoso declive. A modo de conclusión, se presentan tres reflexiones prácticas para la educación moral.

2. La ruptura interior de Rogers

Carl Rogers es considerado uno de los iniciadores de la psicología humanista. Esta corriente se caracteriza por enfocarse en la personalidad como un desarrollo con libertad de decisiones y búsqueda de sentido. Rogers (1964) considera que los valores tradicionales no encajan bien en la nueva cultura mundial, inclinada cada vez más hacia la ciencia empírica y el relativismo moral, y desea encontrar una nueva aproximación a los valores que se ajuste a las necesidades de su tiempo (p. 160).

Este autor centra su discurso en los *valores operativos*, aquellos que no tienen ninguna base cognitiva o conceptual, sino que se manifiestan en el comportamiento mediante la «preferencia del organismo» (1973, p. 77). En paralelo a Rousseau (2011), afirma que el niño cuenta con una prudencia innata, una *sabiduría del cuerpo*. Afirma que los niños saben qué les gusta y, en buena medida, qué les hace bien, como si el mismo organismo comunicara lo que conviene en cada momento. Sin embargo, muchos adultos pierden esta sabiduría innata al verse sometidos a las exigencias, presiones y expectativas de la sociedad. Al crecer, los individuos empiezan a añadir a sus valores operativos las valoraciones que la sociedad comunica o, en algunos casos, impone. Rogers denomina estos valores como «*introjected value patterns*» (patrones de valores introyectados) (1964, p. 162). Se trata de todos aquellos valores que provienen de fuentes como la escuela, las iglesias, el gobierno, los compañeros o los artistas. Estas fuentes dicen algo sobre cómo deberían ser nuestros valores. Ganar dinero, ser inteligente, amar al vecino o

beber Coca-Cola se presentan como deseables; mientras que la desobediencia, los deseos sexuales o el comunismo se presentan como malos o indeseables.

La mayoría de estos *introjected values* provienen de personas o instituciones cercanas al individuo. Sin embargo, la fuente o evaluación de esos valores no reside en él, sino en algo exterior. Muchas veces el criterio para asumir esos valores reside en ser estimado, amado o aceptado por la persona o el colectivo que tiene o propone ese valor. Rogers (1973) afirma que, con frecuencia, se presentan discrepancias entre lo que nuestra propia identidad e integridad nos dice que debemos valorar y lo que otros nos presentan como valores. Es decir, renunciamos a lo que consideramos moral por ganar el afecto o aceptación de los demás (p. 91).

De este modo, nuestra capacidad de valorar va cayendo en desuso, ya que nos servimos de los valores de otros. Con el tiempo, cada vez es más difícil escuchar la voz interior que manifiestan los valores operativos, se pierde la confianza en los propios criterios, y no se encuentra seguridad en la experiencia personal. Incluso se puede presentar el escenario en el que nuestras preferencias, nuestros valores operativos, sean considerados como amenazas si entran en contradicción con otros valores. Estas personas, indica Rogers, terminan abrazándose rígidamente a valoraciones sociales y pierden la flexibilidad natural que brindan las valoraciones operativas ante cada circunstancia.

Al asumir valoraciones de diversas fuentes, no es extraño encontrar personas

con valores contradictorios o incompatibles entre sí. Esto genera situaciones de inestabilidad en las que las personas son incapaces de descubrir qué es lo que realmente valoran, qué es lo verdaderamente importante para ellos. Así se genera la *ruptura interior* que Rogers encuentra en el ser humano moderno, que desconfía de su propia experiencia e intuición y pierde contacto con su intimidad.

El objetivo de las sesiones de psicoterapia de Rogers es que las personas desarrollen un proceso de valoración que se fundamente en el propio interior, considerando sus experiencias, sentimientos, pensamientos e intuiciones. Busca que las personas lleguen a conocerse a sí mismas y, partiendo de allí, determinar qué quieren y valoran.

No es nuestro propósito evaluar el pensamiento de Rogers, que, en su momento, tuvo considerable éxito, sino que lo señalamos por la influencia que ejerció en los creadores del movimiento de Clarificación de valores.

3. Contexto social

A finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, muchos educadores de Estados Unidos señalan que las insuficiencias académicas y los problemas de comportamiento de los estudiantes guardan relación con la educación moral de los estudiantes. El relativismo moral de la época y el estilo de vida basado en el lujo y el bienestar propician una actitud de cinismo y desilusión en la juventud. Se detecta en los jóvenes una incapacidad para adquirir sentimientos de autenticidad y compromiso

con valores que pudieran darle sentido a las nuevas opciones que ofrece el mundo moderno (Salls, 2007). Una de las principales preocupaciones de los reformadores de la educación moral de aquel momento fue la incapacidad de los estudiantes para tener y elegir valores (McClellan, 1999). Tal como afirma Rogers, los americanos de aquellos años se encontraban profundamente inseguros ante la *libertad de elección* sobre su orientación vital, viendo como un asunto problemático el discernimiento de valores, metas u objetivos.

En estos momentos surge la necesidad de replantearse la educación moral, pero respetando la autonomía de cada individuo exigida por el ambiente social. Desde mediados del siglo xx, se encuentra en las escuelas un miedo generalizado a *imponer* valores morales o principios. Con tal de no tener problemas con los padres y los directivos de las escuelas, los profesores prefieren evitar este tema en clase. Lickona (1991) recoge este comentario de una profesora jubilada entrevistada en la década de los cincuenta que permite entrever este clima generalizado en las escuelas de Estados Unidos:

Creo que el profesor de escuela promedio quería continuar enseñando valores. Sin embargo, recuerdo haber tenido discusiones con algunos de mis colegas más jóvenes que decían, «mis valores no son los mismos que los tuyos». Yo solía responder, «bueno, pero ¿qué pensar de valores como la honestidad, amabilidad y responsabilidad?; ¿no podemos enseñarlos?» Pero no daba un paso adelante, había un nuevo ambiente en el que, si enseñábamos cualquier tipo de moralidad, estaríamos «imponiendo nuestros valores» a los niños (p. 8).

Estas circunstancias presentaron un reto realmente paradójico: implementar una educación moral que fuera *moralmente neutra*. En este sentido, se realizó una propuesta que aparentemente cumplía estos requisitos y que tuvo gran acogida durante la década de los setenta: la Clarificación de valores.

4. Clarificación de valores

El programa de Clarificación de valores fue diseñado originalmente por el psicólogo Louis Rathes en Estados Unidos a finales de los sesenta y fue un modelo de educación moral que tuvo gran popularidad desde finales de los sesenta hasta finales de la década de los setenta (Sandin, 1992). Su primera y más importante referencia fue el libro *Values and Teaching*, publicado por Louis Rathes, Merrill Harmin y Sidney Simon en 1966. Fue la obra que «inició el movimiento pedagógico en torno a la Clarificación de valores» (Pascual, 2014, p. 32).

Esta propuesta surgió con la convicción de que los problemas de aprendizaje y comportamiento que presentaban los estudiantes en las escuelas respondían a una dificultad interna para adquirir valores en las condiciones de la vida moderna, cada vez más compleja. La dificultad principal provenía de las numerosas, diversas, y —en muchas ocasiones— incompatibles valoraciones morales que se encontraban en la familia, en la escuela, en las iglesias, o en los medios de comunicación (Rathes et al., 1978).

Rathes, Harmin y Simon (1978) identifican las siguientes características o

comportamientos como propios de las personas con dificultades para determinar sus propios valores: personas apáticas, desinteresadas, sin entusiasmo, que permanecen pasivas ante lo que les rodea; se interesan por muchas cosas, pero durante poco tiempo, no perseveran; les cuesta tomar decisiones, no saben qué es lo que quieren; muchos son incoherentes en sus intereses o elecciones; van a la deriva, dejándose llevar, sin ningún plan o meta; son conformistas, buscan la comodidad, se dejan llevar por la opinión dominante; algunos son disidentes por defecto, encontrando su razón de ser en quejarse y llevar la contraria a los demás.

Buena parte de la enseñanza moral tradicional consistía en que los niños adoptaran los valores que se les indicaban. Ante tal variedad de opiniones, es lógico que los niños experimenten cierto desconcierto y ambigüedad que dificulta el compromiso con algún valor. Otra crítica que se hace desde la psicología a este enfoque tradicional es la crisis o ruptura interior que puede surgir cuando solo se presentan los valores que se deben adquirir y no se hace un esfuerzo por interiorizarlos o por desarrollar procesos que permitan verificar individualmente si algo debe ser valorado o no. Medina (2000) expone de modo elocuente cuál era el objetivo que quería conseguir la Clarificación de valores:

Tener valores sí, pero los que dimanen de una reflexión personal seria y consecuente, sin pretender que las conclusiones subjetivas a las que se lleguen sean necesariamente asumibles por los demás. La finalidad: ayudar a que el alumno supere la crisis de sentido que tienen los valores tradicionales en sus vidas (p. 5).

La novedad de Raths consiste en no imponer ningún valor a los niños, sino ayudar a que ellos encuentren y elijan los valores que quieren adquirir, sin ser coaccionados. Con esto se busca un proceso en el que se fomente la identificación personal con los valores, que los estudiantes los *hagan* suyos y, por tanto, aumente el compromiso y el sentimiento de autenticidad. Su premisa es clara: no es eficaz enseñar un conjunto de valores concretos; en cambio, se debe ayudar a desarrollar la capacidad de hacer valoraciones. La meta es ayudar a cada uno a *descubrir* sus propios valores personales. Para conseguirlo, el proceso debe ser necesariamente autónomo, contando con la colaboración del profesor como mero facilitador (Escámez, 1996). Gordillo (1992) describe del siguiente modo la finalidad que la Clarificación de valores persigue:

Se trata de una serie de estrategias con las que se pretende ayudar al alumno a clarificar sus sentimientos, sus intereses y sus necesidades, de tal forma que, transformados en valores, consigan que el individuo llegue a ser una persona segura de sí misma, responsable, optimista y capaz de establecer unas relaciones adecuadas con la sociedad (p. 92).

Es importante aclarar el concepto de valor de Raths. Los valores no son meros deseos, intereses, sentimientos o actitudes, sino algo más profundo. Se trata de aquellas convicciones que, integrando la razón y los afectos, muestran cómo una persona decide emplear su vida: «Es característica de la técnica de Clarificación de valores la integración de pensamiento, afectividad y acción; el objetivo es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas»

(Pascual, 2014, p. 32). Parte del método de Rathes consiste en que cada individuo pueda verificar qué creencias, actitudes, actividades o sentimientos pueden ser considerados valores. Para ello, establece siete criterios de verificación (Raths et al., 1978, p. 47):

1. *Haberlo elegido libremente.* No hay lugar en esta teoría para valores impuestos externamente.
2. *Haber tenido alternativas.* Debe haber una verdadera elección y no una aparente.
3. *Haberlo elegido después de reflexionar.* Así se excluyen elecciones por impulso o por emociones fuertes de la categoría de valores.
4. *Haberlo apreciado.* Se excluyen del nivel de valores cosas de las que no se está orgulloso o que se prefiere no tener, como cuando se elige el menor de los males.
5. *Haberlo afirmado a otros.* Si afirmar algo produce vergüenza, esto indica que no se valora del todo.
6. *Haberlo incorporado en la conducta.* Si una persona que elige el valor de la democracia y nunca hace algo para poner esa elección en práctica, se puede decir que tiene una actitud o creencia democrática, pero no un valor.
7. *Haberlo repetido.* Haber ido una sola vez a clase de cerámica, por ejemplo, no puede calificar como un valor.

Se trata de un método inductivo en el que, mediante reflexiones concretas, se

ayuda a cada estudiante a hacerse una idea de sí mismo, ofreciendo un proceso para descubrir lo que verdaderamente valoran. Los alumnos deben aplicar los siete criterios a todo lo que tiene posibilidad de ser un valor para ellos. Si alguno no se cumple, no debe ser considerado como valor. En cada uno de los siete criterios pueden observarse diferentes contribuciones al objetivo de Rathes: 1) animar a los niños a hacer elecciones sin ser coaccionados; 2) buscar y examinar distintas alternativas cuando tienen que hacer una elección; 3) aprender a reflexionar sobre las alternativas, haciéndose cargo de las consecuencias de cada una; 4) animar a los niños a considerar qué es lo que buscan, anhelan o valoran; 5) darles la oportunidad de hacer afirmaciones públicas de sus elecciones, fomentando la coherencia; 6) que esa elección se traduzca en alguna acción concreta; y, por último, 7) integrar esa elección en sus hábitos y patrones de conducta. Según Rathes, Harmin y Simon (1978), la metodología de la Clarificación de valores tiene cuatro elementos clave (pp. 4-5):

1. *Un enfoque en la vida:* observar aspectos de la vida que a veces no consideramos para encontrar lo que realmente se valora. Puede tratarse de cuestiones personales, pero también deben incluirse las sociales.
2. *Una aceptación de lo que es:* es importante aceptar los valores que otros pueden tener, sin juzgarlos por ser distintos de los propios. Tampoco se trata de aprobarlos necesariamente. La Clarificación de valores requiere que se acepte a las personas en su totalidad, tal como

son. También hace falta que las personas se acepten a sí mismas. Este proceso consiste en ayudarles a aceptarse tal como son, siendo honestos consigo mismos y con lo demás, sin importar lo confusos o negativos que puedan ser sus pensamientos y sentimientos.

3. *Una invitación a seguir reflexionando:* además de aceptar, es importante hacer una mayor reflexión al respecto. Esto permitirá hacer elecciones más informadas y ser más conscientes de lo que se quiere y anhela.
4. *Un cultivo de los poderes personales:* el mensaje global de esta metodología es que la reflexión sobre los valores permite integrar mejor las elecciones, los deseos y la conducta. De este modo, cada persona tiene mayor capacidad de dirigir su vida en la dirección que realmente quiere.

Es evidente que, al implementar la Clarificación de valores, surgen entre los estudiantes diversos valores, y algunos de ellos pueden mostrarse incompatibles o contrarios entre sí. En esta tesitura, los estudiantes probablemente se cuestionen si da igual qué valores elijan o se pregunten qué valor es mejor y por qué. En este punto, Raths no entra en la cuestión de determinar cuál o cuáles serían los mejores valores. Antes bien, procura que cada uno haga una profunda reflexión comprensiva entre lo que piensa y siente mediante sus siete criterios. Además, insiste en que se debe aceptar a todas las personas (no todos los valores), independientemente de lo *equivocadas* que puedan ser sus valoraciones.

5. La reforma de Kirschenbaum

Un personaje relevante en el desarrollo de la metodología de la Clarificación de valores fue Howard Kirschenbaum, quien recibió con entusiasmo la propuesta de Raths. Este autor hizo una interesante crítica al exponer que el método de Raths podía concebirse más como unos criterios que como unos procesos. Si se acogen como meros *criterios*, estos solo ayudan a verificar si una percepción interior reúne todas las condiciones para ser un valor. En cambio, si se consideran como *procesos*, ellos ayudan a descubrir qué percepciones interiores pueden considerarse como valores. Los criterios ayudan a *verificar*, los procesos a *descubrir*.

Kirschenbaum y Simon (1973) hicieron lo que podría considerarse la primera reforma de la metodología de la Clarificación de valores. En realidad, encontramos los mismos siete pasos que en el método de Raths. Sin embargo, el orden cambia (pp. 23-26):

1. Haberlo apreciado (previamente n. 4).
2. Haberlo afirmado a otros (previamente n. 5).
3. Haber tenido alternativas (previamente n. 2).
4. Haber elegido después de reflexionar (previamente n. 3).
5. Haberlo elegido libremente (previamente n. 1).
6. Haberlo incorporado en la conducta (previamente n. 6).
7. Haberlo repetido (previamente n. 7).

A primera vista, parece haber cambiado poco la metodología respecto a la de Raths; sin embargo, hay dos importantes consideraciones. La primera es que el nuevo orden

inclina a considerar la propuesta más como una serie de procesos que como una verificación. De hecho, Rathes los llamaba *Los siete criterios*, y ahora Kirschenbaum y Simon los llaman *Los siete procesos*. En Rathes, primero se considera cómo se ha elegido, y luego si lo elegido se valoraba afectivamente. En esta reforma, primero se cuestiona qué es lo que se quiere o anhela, para después proceder a la elección. En los criterios se medita sobre una elección hecha previamente, mientras que en los procesos se medita sobre qué se quiere elegir.

La segunda consideración es el mayor énfasis que se da a la dimensión afectiva en esta nueva versión. Rathes también consideraba los anhelos, deseos y preferencias. Sin embargo, el análisis de los sentimientos en relación con los valores toma aquí mayor consideración, no solo por encontrarse al comienzo del proceso, sino también porque se reconoce su necesidad para obrar efectivamente (Kirschenbaum, 1973). Kirschenbaum y Simon (1973) insisten en la necesidad de incluir la dimensión afectiva en la educación moral:

Necesitamos que la gente encuentre maneras de ayudar a los jóvenes a descubrir qué es importante para ellos, aprender a establecer prioridades y saber en qué están a favor o en contra. Gran parte de nuestra educación nos obliga a negar nuestros sentimientos y a desconfiar de nuestra experiencia interior. La valoración no es solo un proceso cognitivo. La educación tiene que incluir también el ámbito afectivo. El futuro nos deparará muchas sorpresas. A menos que las personas sean capaces de sintonizar con sus propios sentimientos, estarán mal equipadas para tomar las decisiones que el futuro exige (p. 23).

6. Acogida, críticas y réplicas

Esta metodología fue acogida con entusiasmo en los sesenta y los setenta, especialmente en las asignaturas de Ciencias Sociales (McClellan, 1999). Se trataba de una propuesta atractiva para los profesores por tres motivos: 1) aplicarla no requiere una preparación moral; 2) era fácil tener disponible una abundante cantidad de material docente y de apoyo; y 3) el apoyo parcial de subvenciones del Estado (Hunter, 2000). Se convirtió rápidamente en la propuesta de moda de la educación moral de los años setenta, aunque no contaba con revisiones filosóficas y psicológicas suficientes para verificar su eficacia. Según Sanderse (2012), buena parte de su éxito se debe a que esta metodología considera a los niños como personas capaces de razonar lo que vale y lo que no, en lugar de tratarlos como inmaduros e ignorantes, estableciendo con ellos una relación autoritaria.

En este período se escribieron más de cuarenta libros y cientos de artículos sobre Clarificación de valores. Kirschenbaum (2000) comenta que, desde 1968, dio cientos de conferencias y *workshops* sobre el tema, no solo en Estados Unidos, sino en los cinco continentes. Fue coautor de cuatro libros y de numerosos artículos, además de dirigir varios años la *Values Clarification Trainers Network*. La obra de Rathes vendió cerca de medio millón de ejemplares y *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies* de Simon llegó a superar sus ventas, convirtiéndose en el *best seller* de moda en la educación moral.

Una crítica que recibió frecuentemente la Clarificación de valores fue que en ella

no cabe hablar de valores buenos o malos. El profesor, lejos de hacer valoraciones morales sobre unos valores u otros, debe fomentar la libertad y autenticidad de cada estudiante para descubrir y adoptar sus valores. En un estudio crítico de este planteamiento, Medina asegura que el profesor «nunca convencerá, ni persuadirá, ni colocará una determinada opción en lugar preeminente. Su labor es fomentar la libre decisión incondicionada del alumno en la formación de su propio y personal código moral» (2000, p. 6). Claro está, fomentando el respeto de los valores que descubran y adopten los demás compañeros, comunidades o culturas. En cierto sentido, todos los valores son igualmente válidos, siempre y cuando no haya valores que interfieran con el derecho individual de valorar lo que cada uno descubra, adopte, quiera o elija. Curiosamente, no se consideraba que la preeminencia otorgada al valor del respeto fuera una imposición.

Harmin y Simon (1967) responden a estas críticas sosteniendo que no es necesario que los profesores guarden silencio sobre sus propios valores. Lo que sí consideran necesario es que se vaya más allá del ejemplo teórico, de la anécdota, de la simple manifestación de la consideración de lo que está bien y lo que está mal, ya que esto no es suficiente para aprender a hacer elecciones cuando dos o más valores entran en conflicto. El método de la Clarificación de valores sugiere que el mejor modo de aprender a elegir valores es *eligéndolos*, deliberando y asumiendo las consecuencias. Estos autores están convencidos de que la clave para encontrar auténticas convicciones y comprometerse con

ellas se encuentra en desarrollar el proceso de valoración mediante la práctica.

Otra crítica afirmaba que la Clarificación de valores conducía al relativismo moral. Los críticos argumentan que este modelo no promueve explícitamente la búsqueda de la verdad moral, ni de algún tipo de consenso. Por tanto, consideran que la verdad moral se niega *implícitamente*. En la práctica, esta educación moral se vacía de contenidos y no se propone un sistema generalizable de normas para la vida en común, ni de *valores* que hagan crecer y ser felices a las personas. Escámez afirma que ni siquiera puede considerarse como educación moral, puesto que rehúye hablar de lo bueno y de lo malo para el ser humano: «no es un planteamiento estrictamente moral; la concepción de los valores morales es relativista y parece no ofrecer una diferenciación entre deseos y preferencias morales» (1996, p. 49). Parece que vale cualquier opinión o preferencia personal, todas válidas, siempre y cuando toleren y no interfieran con las de los demás.

En la línea del relativismo, también se critica el que no se diferencie entre las decisiones morales y las cuestiones opinables de gusto o preferencia. Tanto el método de Raths como el de Kirschenbaum no declaran explícitamente una diferencia categórica entre decisiones como robar o mentir, y vestir de azul o ir al cine el domingo (Ryan, 1989). Aunque se anima a cada alumno a cuestionarse y descubrir que estas decisiones pertenecen a órdenes distintos, hay que considerar la posibilidad de que ocurra precisamente lo contrario.

Por su parte, Kirschenbaum argumenta que esta crítica no es del todo cierta, puesto que tanto su propuesta como la de Raths han incluido valores concretos desde el comienzo. Subraya que tanto él como Raths parten de una reacción a las consecuencias del adoctrinamiento social que se realizó en diversos países y que originó los horrores en la Segunda Guerra Mundial, por lo que para evitar el peligro de imponer violentamente valores absolutos, prefirieron buscar el objetivo de desarrollar un proceso de valoración que mejorara la calidad de vida individual y social (Kirschenbaum et al., 1975); pero, junto a ello, Kirschenbaum (2000) afirma que el modelo de la Clarificación de valores lleva implícita la educación en valores cívicos y morales de gran relevancia, como el respeto, la justicia, la empatía, la honestidad o la integridad. Argumenta que los procesos y estrategias de la Clarificación de valores incluyen estos valores cívicos y morales de modo implícito. Por ejemplo, enseñando a los estudiantes a escuchar a otros con atención, se enseña el valor del respeto. Al invitar a considerar los puntos de vista ajenos, se anima a valorar la justicia y la empatía. Al instar a los estudiantes a cerrar la brecha entre lo que dicen y lo que hacen, se enseñan los valores de honestidad e integridad. Al proponer dilemas morales, se transmite que es importante reflexionar sobre la moralidad. En definitiva, la Clarificación de valores incluye un contexto moral cargado de valores implícitos. Aunque no se enseñaran explícitamente, estos valores formaban parte del currículum oculto.

Por otro lado, Lockwood (1978) afirma que no encuentra en la Clarificación de va-

lores una clara definición de su objetivo: le cuesta identificar qué es exactamente lo que se busca con esta metodología. Esto implica una seria dificultad a la hora de evaluarla. Sanderse comparte esta opinión, considerando que, al no tener claros unos objetivos ni unas etapas o niveles de desarrollo, es difícil contestar a las preguntas que permiten evaluar la educación moral: «¿Qué pasa con un niño cuando se aclaran sus valores? ¿Cómo podemos distinguir entre las personas que han aclarado sus valores en diferentes grados? ¿Qué estrategias se ajustan a cada nivel de desarrollo?» (2012, p. 36). Hay que conceder que, en cierto sentido, sí se especifica su objetivo, que es lograr mayor identificación y compromiso con los valores, cuestión difícil de evaluar. También es cierto que, al no especificar ningún valor, o dar por válido cualquiera, el objetivo parece buscar la identificación y el compromiso con *cualquier cosa*, cuestión ciertamente ambigua. Kohlberg y Simon apoyan esta visión argumentando que, al no tener unos objetivos claros, no se sabe si la Clarificación de valores funciona o no: «Nadie ha evaluado nunca el bien que ha hecho su trabajo porque no tienen ningún criterio de lo que sería una mejora en el desarrollo» (1973, p. 64).

Ellrod hace una crítica profunda desde un punto de vista filosófico. Buena parte del fundamento de la Clarificación de valores consiste en que los estudiantes puedan elegir libremente sus valores, sin verse influenciados por el profesor o por otros elementos externos. Sin embargo, es evidente que los niños llegan a la escuela con ciertos valores previos que no han sido elegidos *libremente* la mayoría de las veces. Luego, ciertos pasos

del modelo, como los de apreciación, serían imposibles de realizar si no se contara con valores previos, ya que precisamente de eso dependen las valoraciones actuales. La crítica es que se intenta llegar a un discernimiento neutro de valores a través de un proceso que requiere de unas valoraciones previas cuya neutralidad no puede garantizarse. Por tanto, se compromete la *neutralidad* de los nuevos valores. Según Ellrod, esta es la principal crítica a la Clarificación de valores desde el punto de vista filosófico: «No está claro qué debe dejarse libre para operar ‘naturalmente’, una vez que el campo de las propias valoraciones se ha despejado y se han eliminado las inhibiciones, a menos que se invoque una elección existencialista pura e infundada» (1992, p. 17).

Otra crítica es que la Clarificación de valores hereda y contribuye al individualismo de la época, rompiendo el contacto con los demás y con la objetividad. En la educación moral clásica había un énfasis en *nosotros*, en la responsabilidad como comunidad para identificar lo bueno, lo mejor, y alcanzarlo juntos. Por el contrario, la Clarificación de valores parece favorecer que cada uno busque y alcance lo que considere bueno, independientemente de los demás. Salls (2007) sugiere que esta metodología es en parte responsable, junto con otros factores, del individualismo que se encuentra actualmente en muchos adultos y adolescentes que consideran lo moral como algo privado y de carácter relativo.

7. El declive

A finales de los setenta, después de analizar más de diez estudios sobre los

resultados de la Clarificación de valores, Lockwood (1978) concluye que no se puede demostrar el impacto de esta metodología en la autoestima, el autoconcepto o la adaptación personal de los alumnos. Tampoco encuentra evidencias de haber tenido un impacto en los valores que se desarrollan. Sin embargo, tal como hemos visto, la metodología se popularizó y se implementó en muchas escuelas americanas, influyendo en la mentalidad de aquellas generaciones y en el cambio social. Kilpatrick (1992) expone esta visión en un libro cuyo título transmite una preocupación apremiante: *Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it (Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto)*.

Ante estas críticas y evaluaciones, parece que la Clarificación de valores no consiguió su objetivo. Por el contrario, algunos afirman que empeoró el ambiente social contribuyendo al desconcierto moral de la época. Este modelo de educación moral perdió su popularidad casi con la misma rapidez que la consiguió. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, la Clarificación de valores se había desacreditado. Las ventas de libros declinaron, así como las peticiones de cursos y conferencias. Sobre estos años, Kirschenbaum (2000) afirma que un director de colegio preferiría ser acusado de tener amianto en el techo de las aulas, antes que se pensara que en su escuela se enseñaba Clarificación de valores. Las nuevas tendencias iban en la línea de la educación moral tradicional y la renovada educación del carácter. Consciente de los efectos negativos

de sus esfuerzos, Harmin declara que, al mirar atrás, «habría sido mejor si hubiéramos presentado un cuadro más equilibrado, si hubiéramos hecho hincapié en la importancia de ayudar a los estudiantes tanto a aclarar sus propios valores personales como a adoptar los valores morales de la sociedad» (1988, p. 25).

Después de tres décadas de experiencia, Kirschenbaum (2000) decidió dejar la Clarificación de valores y unirse al movimiento de la educación del carácter. Reconoce que estuvo mucho tiempo tan empeñado en evitar el *autoritarismo moralizante* que se negó a ver los efectos negativos de su propuesta. Era consciente de los graves problemas a los que se enfrentaba la sociedad: confusión generalizada, el declive moral, la desintegración social, etc. En este punto, está convencido de que la solución se encuentra en el planteamiento de la educación del carácter, «para enseñar, modelar y facilitar los rasgos de carácter, las virtudes morales, los valores cívicos y la autodirección responsable de los que depende nuestro futuro común» (p. 18).

Este autor afirma que él y sus colegas tenían intenciones muy nobles. Querían resolver el problema de la apatía y falta de compromiso que encontraban en la sociedad para motivar la conducta moral. Después de mucho tiempo y reflexión, Kirschenbaum (2000) afirma que el gran problema que hizo fracasar la Clarificación de valores fue asumir erróneamente que los estudiantes tenían una *base* moral racional, conocían unos valores tradicionales con los que solo hacía falta identificarse:

Y así, tardíamente, reconoció la fatal falla de la Clarificación los valores: tomó los valores tradicionales por sentado. Asumió que la gente tenía en su interior suficiente bondad, decencia, comprensión intuitiva del bien y el mal, justicia y equidad, y fuerza de carácter que, dada la oportunidad de identificar sus propios sentimientos más profundos y examinar cuidadosamente las alternativas, en última instancia, tomarían decisiones buenas y responsables (p. 12).

8. Reflexiones finales

A modo de conclusión, presentamos tres breves reflexiones sobre la educación moral. Aunque no son novedosas, se ven reforzadas por el estudio realizado en este artículo sobre la Clarificación de valores, y pueden servir a los que practican o dirigen la educación moral actualmente.

8.1. Es mejor plantear una visión moral en las escuelas que no ofrecer ninguna

El clima social de entonces exigía una educación moralmente neutra, que garantizara la libertad moral, sin imponer convicciones ni adoctrinar a los estudiantes. En planteamientos de educación moral tradicionales, el profesor proponía, desde su subjetividad, o desde el *ethos* social común, la visión moral que consideraba más acertada. Esto ciertamente influye en el desarrollo moral del alumno. Pero también es cierto que el estudiante tiene la posibilidad de formarse un criterio distinto al del profesor, incluso uno contrario. En este punto, considero que no dar ningún criterio es menos *liberador* que justificar una propuesta moral, ya que se deja al alumno a la deriva, sin ningún referente. Silenciar todo criterio

no contribuye a salvar su ignorancia y, al no contar con referencia alguna, el educando se hace más vulnerable ante la posible manipulación de personas o instituciones con fines cuestionables. Se deja al estudiante desprovisto de defensas para enfrentar *influencias* que muchas veces buscan sus propios intereses: la política corrupta, el consumismo, la presión de grupo, etc. La apreciación que finalmente obtuvo la Clarificación de valores respalda este argumento.

8.2. No se puede evitar educar moralmente

Hay quienes piensan que las escuelas pueden ser *values free*, es decir, que pueden educar sin incidir en la dimensión moral de los estudiantes. Por el contrario, líderes del movimiento de educación del carácter como Berkowitz (2012) o Lickona (1991) afirman que *no se puede no educar moralmente* (doble negativo intencional). La mera presencia de un adulto influye moralmente en los niños, mucho más si tienen una relación cercana como la de estudiante-profesor. No hay un *interruptor de apagado*: siempre influimos. Algunos lo hacen estratégica e intencionalmente, considerando esta dimensión en su plan educativo; otros prefieren no manifestar abiertamente sus objetivos. Ahora bien, si no se puede evitar influir en el carácter de los estudiantes, conviene planear y dirigir el rumbo. Aunque la Clarificación de valores buscaba una auténtica neutralidad, sus autores coinciden en que era imposible evitar que su metodología y su trato con los estudiantes llevaran implícitos —y exigieran— un elenco de valores morales concretos.

8.3. Se puede llegar a un acuerdo social sobre valores morales

La neutralidad moral de la educación defiende la supuesta necesidad de una educación sin valores para garantizar la libertad. La mentalidad pedagógica dominante de ese tiempo no era capaz de pensar una enseñanza explícita de valores morales ajena al adoctrinamiento y la manipulación. Sin embargo, este trabajo muestra cómo la Clarificación de valores estaba repleta de valores morales implícitos, valores con los que la sociedad estaba de acuerdo y consideraba fundamentales. Esto no es nada raro: numerosos estudios muestran la existencia de un terreno ético común, incluso en sociedades como la nuestra, con tantos valores objeto de discusión. Sabemos que hay conflicto en temas como el aborto, la homosexualidad, la eutanasia o la pena capital. Sin embargo, hay muchos valores compartidos que posibilitan una educación moral pública en una sociedad plural. De hecho, el pluralismo mismo no sería posible si no hubiera un acuerdo en valores como justicia, honestidad, civismo, proceso democrático y respeto por la verdad. No es procedente abandonar *toda* la educación moral por no encontrar un acuerdo común en determinados temas conflictivos. Más aún, la posible solución de esos temas conflictivos reside, en buena parte, en que los ciudadanos integren en sus vidas los valores morales fundamentales, aquellos imprescindibles para dialogar y buscar el bien común.

Referencias bibliográficas

Berkowitz, M. (2012). *You can't teach through a rat and other epiphanies for educators* [No se puede enseñar a través de una rata y otras epifanías

- para los educadores]. Character Development Group.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4 (6), 35-45.
- Dabdoub, J. P. (2019). *Educación moral y educación del carácter: estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Navarra.
- Dabdoub, J. P., Naval, C. y Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogía et vita*, 78 (2), 92-109.
- Damon, W. (Ed.) (2002). *Bringing in a new era in character education [Entrando en una nueva era en la educación del carácter]*. Hoover Institution Press.
- Ellrod, F. (1992). Contemporary philosophies of moral education [Filosofías contemporáneas de la educación moral]. En G. McLean y F. Ellrod (Eds.), *Philosophical Foundations for moral education and character development: Act and agent* (pp. 9-42). Council for Research in Values and Philosophy.
- Escámez, J. (1996). Teorías contemporáneas sobre educación moral. En A. Cortina (Ed.), *Un mundo de valores* (pp. 39-50). Generalitat Valenciana.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. EUNSA.
- Harmin, M. (1988). Value clarity, high morality: Let's go for both [Claridad de valores, alta moralidad: vamos a por ambas]. *Educational Leadership*, 45 (8), 24-30.
- Harmin, M. y Simon, S. (1967). Values and teaching: A humane process. *Educational Leadership*, 24 (6), 517-525.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. Basic Books.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny cant tell right from wrong and what we can do about it [Por qué Johnny no distingue el bien del mal y qué podemos hacer al respecto]*. Touchstone.
- Kirschenbaum, H. (1973). Beyond values clarification [Más allá de la clarificación de valores]. En H. Kirschenbaum y S. B. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 92-110). Winston Press.
- Kirschenbaum, H. (1976). Clarifying values clarification: Some theoretical issues and a review of research [Clarificar la clarificación de valores: Algunas cuestiones teóricas y una revisión de la investigación]. *Group & Organization Studies*, 1 (1), 99-116.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey [De la clarificación de valores a la educación del carácter: Un viaje personal]. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 39 (1), 4-20.
- Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L. y Simon, S. (1975). *In defense of values clarification: A position paper*. National Humanistic Education Center.
- Kirschenbaum, H. y Simon, S. (1973). Values and the futures movement in education [Los valores y el movimiento de los futuros en la educación]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in value clarification* (pp. 17-30). Winston Press.
- Kohlberg, L. y Simon, S. (1973). An exchange of opinion between Kohlberg and Simon [Un intercambio de opiniones entre Kohlberg y Simon]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in values clarification* (pp. 62-64). Winston Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility [Educar el carácter: cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad]*. Bantam Books.
- Lipe, D. (1995). *A critical analysis of values clarification [Un análisis crítico de la Clarificación de valores]*. Apologetic Press.
- Lockwood, A. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research [Los efectos de los programas de clarificación de valores y desarrollo moral en los sujetos en edad escolar: una revisión crítica de la investigación reciente]. *Review of Educational Research*, 48 (3), 325.

- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present* [La educación moral en América: las escuelas y la formación del carácter desde la época colonial hasta el presente]. Teachers College, Columbia University.
- Medina, J. R. (2000). Educación moral: un estudio crítico de la «Clarificación de Valores». *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 9 (7), 1-33.
- Nucci, L. P., Krettenauer, T. y Narváez, D. (2014). *Handbook of moral and character education* [Manual de educación moral y del carácter]. Routledge.
- Pascual, A. (2014). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea Ediciones.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom* [Valores y enseñanza: trabajar con valores en el aula]. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 68 (2), 160-167.
- Rogers, C. (1973). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person [Hacia un enfoque moderno de los valores: El proceso de valoración en la persona madura]. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in Values Clarification* (pp. 75-91). Winston Press.
- Rousseau, J.-J. (2011). Emilio o De la educación. En S. Sevilla (Ed.), *Obras Completas*. Gredos.
- Ryan, W. (1989). Incoherence and contradiction in the values clarification movement [Incoherencia y contradicción en el movimiento de clarificación de valores]. *McGill Journal of Education*, 24 (2), 173-186.
- Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue* [La educación del carácter: transformar los valores en virtudes]. University Press of America.
- Sanderse, W. (2012). *Character education: a Neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue* [La educación del carácter: un enfoque neoaristotélico de la filosofía, la psicología y la educación de la virtud]. Eburon.
- Sandin, R. (1992). *The rehabilitation of virtue: Foundations of moral education* [La rehabilitación de la virtud: fundamentos de la educación moral]. Praeger Publishers.

Biografía del autor:

Juan P. Dabdoub. Ayudante doctor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde defendió su tesis doctoral en 2019. Forma parte del Grupo de Investigación Educación, Ciudadanía y Carácter desde 2015. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la educación del carácter, el liderazgo educativo y el diseño, implementación y evaluación de intervenciones que cultiven la virtud moral y cívica en las comunidades escolares.

 <https://orcid.org/0000-0003-3750-0685>