

## LA EDUCACION MORAL EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

por RAFAELA GARCÍA LÓPEZ

Universidad de Valencia

### 1. Tratamiento de la educación moral dentro del sistema educativo

#### 1.1. Planteamientos legales sobre educación moral

Nadie ignora que el sistema educativo constituye una pieza esencial de la política social de un país. En España, en la actualidad, se enfrenta a un gran reto: responder a las demandas de nuestra sociedad tecnológica, democrática y plural, formando hombres capaces de desenvolverse en ella, no sólo con cualificación tecnológica y científica, sino también con sabiduría, o así al menos se asegura en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.

Este trabajo va encaminado a denunciar el hecho de que una de las dimensiones básicas del hombre —la moralidad—, que contribuiría positivamente al desarrollo de esa «sabiduría», no es contemplada suficientemente en la planificación curricular. Es fácil constatar este abandono si nos remitimos a los documentos jurídicos ofertados por el M.E.C. desde la Ley General de Educación de 1970 hasta el muy reciente Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Ciertamente hay que aceptar que entre dichos documentos ha habido alguna evolución respecto a la formación y desarrollo de la moralidad como un objetivo legítimo de la educación. De hecho uno de los logros importantes a destacar fue la distinción entre educación religiosa y educación moral. Como todos sabemos, en la Ley General del 70 sólo se hace referencia a la educación religiosa, sin aceptar la existencia de una educación moral alternativa, como bien se puede apreciar en el artículo 1.1 referido a los fines de la educación en todos los niveles y modalidades: «La formación humana

integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el *concepto cristiano de la vida* y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia, todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino» [1]. En el artículo 14.1, referido a los objetivos y contenidos de la educación preescolar: «La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, *principios religiosos y actitudes morales*» [2]. En el artículo 16: «En la E.G.B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la *adquisición de nociones y hábitos religioso-morales*, al desarrollo de las aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva» [3]. Y, por último, en el artículo 22.1: «En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al *desarrollo de hábitos religioso-morales*, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva. Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales» [4].

Por educación religiosa debemos entender el proceso por el que los miembros de una determinada confesión o fe religiosa asimilan y hacen propio el sistema de creencias, de juicios morales, de normas de conducta y de símbolos y ritos de esa confesión. Así entendida, refiere su contenido a una determinada comunidad de creyentes. En los artículos arriba citados, la única religión y moral, entonces admitidas, eran las católicas; es decir, no había opción a otras confesiones religiosas ni, por lo tanto, a la inclusión de otros valores morales. Fue a raíz de la Constitución española y al Pacto Escolar surgido de ella, cuando comienza a separarse la educación de la religión católica y su moral correspondiente de la enseñanza ética. Así, en un primer momento se reconocen la pluralidad religiosa y sus correspondientes códigos morales; el artículo 27 de la Constitución reconoce la libertad de enseñanza y el derecho a la educación religiosa: «3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.» También en el apartado 3.<sup>º</sup> del artículo 16, tras señalar que ninguna confesión tendrá carácter estatal, se afirma que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española

y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y demás confesiones.

Posteriormente, y a raíz del acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales, a la misma vez que se garantiza la educación católica y su moral, se reconoce la enseñanza ética como una alternativa a la anterior; en efecto, la enseñanza de la religión y moral católicas se impartían en todos los centros de enseñanza, estatales y no estatales, como *materia ordinaria* de los planes de estudio, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, en los niveles de educación preescolar y EGB, dejando en libertad a los padres de alumnos para que decidan si sus hijos asisten o no a esas clases; en caso negativo deberán asistir a los cursos de enseñanza ética. También en el nivel de las enseñanzas medias se oferta la enseñanza de la religión y moral católicas con carácter optativo, con la alternativa de seguir un curso de ética y moral, o el programa educativo de otras confesiones religiosas. Se evidencia, por lo tanto, una clara separación entre educación religiosa (con su código moral adscrito a una determinada confesión religiosa) y enseñanza ética. De este modo, la asignatura de Etica adquiere un marcado carácter laico: «si las otras son opciones confesionales, la opción Etica es, necesariamente, la opción por la neoconfesionalidad, la respetuosa opción laica» [5].

Tras las elecciones de 1982, el gobierno socialista afronta un triple reto: «por un lado, moldear un servicio público de educación básica de forma acorde con la específica configuración de la oferta escolar en España. En segundo lugar, efectuar en el sistema educativo reformas que neutralizarán su función reproductiva de las desigualdades sociales. Promover, en fin, una reforma de métodos, de programas y pedagogías, capaz de mejorar los resultados de la población escolar, de elevar la calidad de la oferta educativa y de optimizar el rendimiento de la escuela» [6]. Para cubrir estas nuevas necesidades, propuestas en el artículo 27 de la Constitución, surge la L.O.D.E., y, en relación al tema que nos ocupa destacamos el artículo 4.<sup>º</sup> C, respecto a los derechos de los padres o tutores: «A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones», y en el artículo 6.1.C., referido a los derechos básicos de los alumnos: «Derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución.» En estos artículos se detecta una separación más clara entre religión y moral.

## 1.2. Análisis crítico de los planteamientos

A pesar de que se observa un cambio de actitud por parte de la administración educativa, que queda reflejada en los objetivos educativos de

los distintos niveles de enseñanza, respecto a la voluntad de incluir, como una actividad educativa, la enseñanza ética dentro del currículum o de los planes de estudio, constatamos que el tema es tratado de una forma vaga y confusa, tanto en la legislación como en las orientaciones propuestas para su realización. Así, al comparar el tratamiento que recibe la enseñanza de la religión y moral católicas con la disciplina de Etica y Moral, observamos que la programación de la primera responde a criterios fundamentados, basados en una larga tradición, mientras que la segunda, por entrar en la enseñanza escolar marcada por las prisas y ambigüedades de la transición, no dispuso de ninguna oportunidad para realizar un debate amplio y clarificador por parte de los especialistas, siendo la propia Administración del Estado la que propone los programas.

Sin embargo, el tema que a nosotros nos preocupa es el de la educación moral sin connotaciones religiosas. En otras palabras, educar el sentido moral de las personas sin adscribirnos a ninguna moral religiosa revelada o código moral concreto, entendiendo que el hombre se construye como moral realizando acciones morales, para lo cual es necesario no sólo desarrollar el conocimiento moral de una forma estructurada, sino también ofertar oportunidades de actuaciones morales. Este sería el objeto de la educación moral. Lo que ocurre es que ésta, como tal, no se contempla como materia, sino que se incorpora, sin ningún tipo de justificación ni de fundamentación, o bien dentro del área de «Comportamiento afectivo social» (Preescolar y Ciclo Inicial de EGB), o bien en el área de «Educación Etica y Cívica» (Ciclo Superior de EGB), o en la disciplina de «Etica y Moral» (BUP y FP). Sería éste un momento adecuado para hacer algunas aclaraciones previas respecto a que una cosa es ética y otra moral. Esta distinción es ignorada por el legislador excepto en la O. M. («BOE» de 19-7-1980), cuando refiriéndose al tema de los contenidos propone: «En la Etica se trata de esclarecer la esencia de la moralidad en su triple aspecto de conceptos, juicios y razonamientos éticos, sin justificar norma moral alguna. Los temas de Moral, por el contrario, tratan de fundamentar un determinado código de conducta en la medida que intenta justificar lo que debe hacerse» [7]. Parece como si esta distinción fuera un intento de mostrar o aparentar la neutralidad de la primera (Etica) respecto de la segunda (Moral). Esta podría ser una de las razones por las que en los niveles inferiores de la enseñanza se evita hablar de educación moral.

Es evidente que nuestra preocupación es la segunda, aunque no negamos la importancia que tiene sensibilizar a los alumnos ante lo moral, mediante el conocimiento de conceptos como norma, valor, obligación, conciencia, responsabilidad, libertad, justicia, etc., y de los diferentes sistemas y teorías éticas. Es decir, la Etica se limita a impartir conocimientos y promover hábitos intelectuales en torno a temas morales,

descansa más sobre supuestos intelectuales, mientras que la educación moral no se reduce sólo a lo que se enseña en clase de Ética. Las formas de convivencia escolar tiene mayor influjo pedagógico sobre las actitudes y conductas morales de los alumnos que los conocimientos que esos mismos alumnos escuchan en clase. Por poner un ejemplo sencillo, mientras que la Ética no se propone directamente hacernos honrados, sino ayudarnos a reflexionar sobre la honradez, la educación moral pretende que seamos honrados y actuemos con honradez, y que además, seamos capaces de dar razones de nuestra acción.

Desde esta perspectiva, pues, se entiende que no es únicamente nuestra pretensión constatar que de una forma oficial el tema que nos ocupa no está fundamentado con claridad en la legislación, lo que verdaderamente nos sorprende es que el último Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que, aparentemente pretende responder a las demandas sociales de nuestra sociedad constantemente cambiante, no contempla desde una perspectiva adecuada y coherente una demanda tan urgente como es la educación moral y la enseñanza de actitudes y valores morales a los individuos de nuestra sociedad. Todo ello debería insertarse dentro del currículum, especificando objetivos, contenidos, etc., para cada uno de los niveles educativos. No negamos que la «voluntad» es incluir estas dimensiones en la formación integral de las personas, y así queda de manifiesto en la reciente declaración de objetivos para la Educación Infantil: «Incorporar hábitos y actitudes de convivencia que faciliten la vida en grupo, así como el establecimiento de vínculos de relación y de comunicación con los demás» [8]; para la Educación Primaria: «Prepararse para vivir y trabajar con otros niños y adultos de forma responsable, solidaria y democrática» [9]; para la Educación Secundaria (Primera etapa): «Manifestar actitudes y comportamientos consecuentes con los valores de participación social, responsabilidad, solidaridad, justicia, tolerancia y apertura a otras culturas, tanto nacionales como internacionales» [10]; en la Segunda Etapa de la Enseñanza Secundaria (Bachillerato): «Analizar críticamente informaciones y situaciones cotidianas», «Conocer la sociedad en la que vive y estar preparado para participar en la misma de forma responsable y democrática», «Respetar las formas de cultura, costumbres y creencias que no son las propias» [11]; por último, en la Segunda Etapa de la Enseñanza Secundaria (Educación Técnico Profesional), no aparece ningún objetivo de este tipo.

El problema grave que denunciamos es que no encontramos por ninguna parte nada que haga referencia a los contenidos, programación, metodología, lugar apropiado de ubicación de los contenidos, etc., en los que deberían ser traducidos esos objetivos. Además de que, inicialmente, desaparece como área curricular en todos los niveles de la enseñanza, tampoco aparece como disciplina. Por cierto, la educación reli-

giosa se mantiene como área, aunque sea optativa. Y es que, por lo visto y a pesar de las declaraciones de intenciones y de objetivos, nuestro sistema educativo formal sigue pretendiendo desarrollar lo que Martínez (1989) [12] llama las dimensiones codificativa y adaptativa del comportamiento de los sistemas inteligentes más que las dimensiones proyectiva e introyectiva. No es que el desarrollo de las primeras sean menos importantes que las segundas, por el contrario existe una fuerte interconexión entre ellas que hace difícil su aislamiento, pero si por un momento nos paramos a analizar la evolución de nuestro sistema democrático y las consecuencias que para la vida cotidiana se están derivando de él, deberíamos volver a insistir en la necesidad y urgencia de complementar la formación técnico-científica que imparte preferentemente el sistema educativo con la formación democrática, social, moral, autónoma, etc., lo que, en definitiva sí nos acercaría más a la formación integral del hombre, objetivo primero y fundamental de la educación. «Sólo el ejercicio de aquellos procesos que hacen posible que la persona se reconozca a sí misma, tanto sensorial... como cognitiva y actitudinalmente y el desarrollo de un juicio propio en el marco del juego de valores cívicos y sociales aceptados comúnmente en nuestras sociedades más próximas, cultural y políticamente, harán posible que la persona sea capaz de autoconocerse, y de presentar niveles progresivos de autonomía y autoconciencia que garanticen su liberación y autodeterminación en el contexto sociocultural que le sea propio y que, sin duda, supondrá procesos de conformación y socialización a los que la persona no sólo será ajena sino en los que debe participar, pero de forma singular» (Martínez, 1989) [13].

Por lo tanto, si, en efecto, se pretende la formación integral del hombre, es indudable que dimensiones actitudinales, valorativas o morales no pueden seguir siendo ignoradas o «maltratadas» en la planificación curricular; en otras palabras, la mera especialización técnico-científica no puede constituirse en el único objetivo, ni siquiera el prioritario, del sistema educativo, a riesgo de convertir al hombre en un perfecto y eficaz especialista, pero no en hombre (Peters, 1969; Ortega y Gasset, 1983) [14]. No quisiéramos concluir este apartado sin reconocer previamente que el déficit manifiesto en el tratamiento de estas dimensiones en la actual realidad no es la consecuencia exclusiva de una determinada política educativo-social, sino que estas dimensiones tampoco han recibido una adecuada atención pedagógica; en efecto, parece que la investigación pedagógica se ha esforzado más en generar, desde un planteamiento tecnológico y científico, modelos, técnicas y procedimientos para el desarrollo eficaz de «hombres especialistas» acordes con los tiempos que vivimos, descuidando, por otro lado, investigar con los mismos criterios de racionalidad en temas no sólo menos rentables, sino quizás también mucho más arriesgados, como son la enseñanza de

valores, actitudes y moral. Estas áreas están casi desatendidas en la pedagogía actual (Escámez y Ortega, 1986; Escámez, 1987) [15].

Dejando a un lado estas conclusiones provisionales respecto al tratamiento que recibe la educación moral dentro del sistema educativo, vamos a intentar ahora justificar por qué, en la actualidad y para el futuro próximo, la educación moral adquiere un especial valor, y es tan importante y urgente contemplarla como un área tan legítima como el Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza o Sociales, dentro del currículum formal.

## 2. *La educación moral como una necesidad*

Como se ha podido apreciar en el apartado anterior, en nuestro país, a diferencia de otros muchos (EE.UU., Países del Este, Dinamarca, Japón, etc.), no se considera excesivamente necesario introducir un programa regular y sistemático de educación moral en los centros de enseñanza ni, por supuesto, tampoco se ha contemplado la necesidad de formar a los profesores en este ámbito; sin embargo, no son pocos los estudios, nacionales e internacionales, que detectan, en los últimos años, unos cambios fundamentales en las actitudes y conductas de nuestras jóvenes generaciones; actitudes y conductas que no siempre reflejan madurez social y moral y sí, a veces, un gran dominio y control de técnicas, destrezas y habilidades. Es fácil desentenderse del problema si se considera, como algunos lo hacen, que la moralidad es una materia que concierne a la vida privada y que no es tarea propia, ni de la pedagogía ni de la política social, ocuparse de ello. Desde nuestro punto de vista, por el contrario, creemos que es un error de planteamiento evadir dicho problema, erradicando así, desde el principio, posibles responsabilidades por parte de las instituciones políticas y sociales y de la propia investigación pedagógica. Esto no quiere decir que el problema de cómo educar moralmente sea de tratamiento y solución fáciles, muy al contrario nos enfrentamos a un problema complejo y arriesgado.

Como venimos diciendo, el tema es difícil no sólo por la cantidad de prejuicios con los que tradicionalmente se asocia, respecto a sus connotaciones ideológicas, sino también porque la investigación pedagógica se encuentra en sus primeras fases de desarrollo y no es mucho lo que en la actualidad puede ofertar, como más tarde veremos. Ahora bien, el hecho de no saber cómo hacerlo nada tiene que ver con la desaparición del mismo. En otras palabras, nuestra sociedad está expuesta continuamente a cambios que se suceden a una velocidad vertiginosa; cambios en todos los órdenes de la vida pública. Existen una serie de circunstancias en este cambio que, a los efectos de este trabajo, nos interesa destacar, como son: la crisis ecológica, el incremento de la vio-

lencia, el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, el resurgimiento de micro-movimientos religiosos e ideológicos, no siempre cargados de racionalidad, el racismo y la discriminación, cada día más acentuado, el fuerte resurgimiento de movimientos nacionalistas, acompañados de intolerancia hacia el pluralismo cultural, el aumento del paro y de la marginación de grupos sociales minoritarios, etc. Todas estas circunstancias, querámoslo o no, están actualmente influyendo de una forma azarosa, descontrolada en la forma del actual y futuro comportamiento moral de las jóvenes generaciones. Está claro que todos estos problemas, y otros muchos que no se han mencionado, afectan a la vida normal de cada uno de los ciudadanos y, por lo tanto, también deberían afectar a la educación que éstos reciben dentro del sistema educativo, al menos en el caso de que se defienda que éste debe preparar para la vida. Así las cosas, creemos que estos problemas, a modo de conflictos, porque la vida es conflictiva, deben estar presencializados en los contenidos que allí se desarrollan. Ahora bien, todos y cada uno de ellos no se resuelven exclusivamente, dadas sus características peculiares, desde el ámbito del conocimiento. Esto quiere decir que no basta con que los alumnos conozcan la problemática que rodea a cada una de las circunstancias que, a modo de ejemplo, hemos reseñado; en otras palabras, no es suficiente informar ordenada y sistemáticamente de los mismos y que los alumnos sean capaces de aprender, sino que además se precisa conseguir, con los procedimientos que se juzguen más oportunos, que aquéllos aprendan la habilidad de pensar, decidir y actuar justamente ante los conflictos que puedan surgir a raíz de ellos.

Desde esta perspectiva suponemos que el sistema educativo puede y debe contribuir, con los programas adecuados, de una manera efectiva, entre otras cosas, a la formación y desarrollo de actitudes favorables a la conservación de los recursos naturales; a la enseñanza de hábitos y actitudes antidestructivas y antiviolentas respecto a personas y cosas; a la formación de la actitud de tolerancia hacia los inmigrantes y personas de diferentes razas y culturas; a la formación de actitudes críticas ante movimientos fanáticos, invasión y manipulación de información, consumismo, etc. Pero todo esto no se puede lograr si no se acepta como supuesto también que uno de los objetivos de la educación es que los sujetos actúen, y no sólo reflexionen, moralmente. Claro que este supuesto debe quedar reflejado en el currículum de forma explícita, y por lo que hemos podido observar esta posibilidad de acción educativa es, en muchos casos, manifiestamente suprimida, ignorada o relegada a segundo término. Entiéndase que cuando aquí hablamos de acción educativa estamos aludiendo a un tipo de acción intencional y sistemática, sujeta a criterios de racionalidad pedagógica y moralmente acep-

table, respetando y asegurando, por tanto, la libertad y derechos de los alumnos, sea cual fuere el tema objeto de trabajo.

En otros trabajos (García López, 1988 y 1989) [16] concluía que la educación moral es «pedagógicamente» posible. En efecto, existen teorías, modelos y técnicas educativas que confirman sobradamente que es posible generar programas pedagógicos para propiciar el desarrollo del razonamiento moral y la adquisición de actitudes y valores morales. Quizá estemos de acuerdo, como más tarde analizaremos, en que algunos de esos modelos presentan algunas insuficiencias, pero ello no es motivo para paralizar la investigación en este ámbito. Además, nadie pone en duda que la enseñanza de actitudes, normas, valores y principios morales es un hecho que, en numerosos casos, se transmite más a través del currículum oculto que del manifiesto. Precisamente por esta razón creamos que mientras no se explice, se sea consciente y se controle pedagógicamente esta dimensión se correrá el peligro de desconocer hasta qué punto se está desarrollando la moralidad o se está adoctrinando. Lo que queda claro es que se transmiten normas, valores y principios morales como antes decíamos, a veces de forma explícita (educación social, cívica...), aunque no por ello sistemática o con una programación estructurada, y otras implícita (currículum oculto), decididamente descontrolada. Atendiendo a estas razones conviene que maticemos que cuando hablamos de educación moral el objetivo que se persigue es optimizar moralmente a los sujetos y conseguir que éstos actúen moralmente y esto implica acción elaborada, intencional y estructurada, lo que pedagógicamente se traduce en la propuesta y elaboración de diseños de programas orientados a tal fin. En otras palabras, se especifican explícitamente «qué», «cómo» y «quién», porque, en efecto, la educación moral tiene que atender a los sujetos, al proceso, a la estructura y al contenido.

En conclusión, nos parece que tanto para el sistema educativo como para la propia pedagogía, encargada de diseñar técnicamente los programas, la preocupación de la educación moral de las personas es urgente y necesaria, a pesar de las enormes dificultades y de los numerosos equívocos que este tema ha suscitado y suscitará. De hecho, la educación moral ha dejado de funcionar como un mecanismo social espontáneo. El papel que en otro tiempo desempeñaran la familia y la Iglesia hoy lo asumen la familia, con menor intensidad, los medios de comunicación social, el grupo de pares, élites intelectuales, escuelas, etc. Pero el influjo moral que proviene de ellas ya no es homogéneo. «La aceleración del cambio histórico, la movilidad social, la creciente urbanización de la población y de las formas de vida, el contacto con otras culturas y otras formas de valorar las conductas, hacen inviable esa forma más o menos espontánea de formación social que era la socialización en un medio social de convicciones convergentes y estables» (Hor-

tal, 1985) [17]. Hoy la formación moral es un hecho problemático y urgente, dada la enorme complejidad de la vida social actual, caracterizada por la inexistencia de un uniformismo ético, la carencia de un código moral único, lo cual conlleva la desaparición de seguridades morales en medio de una situación marcada claramente por el pluralismo moral. Así, el hombre está, en su obrar cotidiano, constantemente abocado a deliberar y decidir entre los diversos criterios de acción posibles; no es una tarea fácil, de ahí nuestra confianza en que la pedagogía puede contribuir a enseñar a actuar, a decidir, a elegir entre las distintas opciones morales que plantea la vida real; es decir, formar a los sujetos para que sean capaces de responder adecuadamente a los problemas morales que en la actualidad se les plantean en su vida, de una forma autónoma.

No sólo es urgente y necesaria, sino que, además, es conveniente programar un tipo de intervención que, como aseguran Martínez y Puig, «facilite aquellas disposiciones que conducirán en sus niveles más elevados al dominio de los principios morales sobre los que se fundamenta la personalidad moral» (Martínez y Puig, 1987) [18].

Si, como hemos visto hasta ahora, parece ser aceptado mayoritariamente, como manifiestan algunos Informes de los Organismos Internacionales (Marín Ibáñez, 1987) [19], la necesidad de considerar la educación moral como una dimensión fundamental del currículum escolar, ¿por qué no parece ser tan urgente esta necesidad en nuestras escuelas y centros de enseñanzas medias? Algunas de las razones que se nos ocurren es que muchas escuelas, por tradición, poseen un determinado ideario y de alguna manera inculcan, explícita o implícitamente, los valores morales que se desprenden de aquél, sin más cuestionamientos; otras, quizás, desatiende esta dimensión del currículum por desconocimiento de las teorías éticas fundamentadoras de la moral y, por lo tanto, por carencia de modelos de educación moral, o simplemente la escuela no se implica en la preparación moral de sus alumnos, por no ser considerado en nuestra sociedad como un valor útil.

Aunque hallamos aventurado estas razones, el problema nos parece mucho más complejo, de ahí que dediquemos el tercer apartado a profundizar en las razones por las cuales resulta tan difícil implantar programas de educación moral, de forma explícita, en los centros de enseñanza.

### *3. Problemas y dificultades acumuladas para la implantación de programas de educación moral en los centros de enseñanza*

Hasta aquí hemos defendido la necesidad de contemplar la moralidad como una dimensión y un objetivo legítimo de la educación, y la ur-

gencia de su inclusión de una forma explícita en el currículum. Sin embargo, no queriendo pecar de optimistas, reconocemos que existen numerosos problemas a la hora de institucionalizar un plan de educación moral, sea como una asignatura independiente o como una dimensión del currículum de cualquier materia. Así pues, en este apartado pretendemos hacer una clarificación aproximativa a lo que nosotros consideramos núcleos problemáticos que más dificultan la presencia manifiesta de la educación moral en los currículos actuales. No debatiremos aquí la pertinencia o no de una materia ordinaria de educación moral, ya que esto es un problema secundario a un mayor reconocimiento de la misma en los centros de enseñanza, aunque más bien estaríamos de acuerdo con Kohlberg en que la educación moral no debe plantearse como una disciplina o «asignatura», sino como una dimensión del currículum de cualquier materia, puesto que cualquiera de ellas tiene contenidos que suscitan temas relacionados con los valores que deben ser discutidos.

Respecto a los núcleos de problemas que planteábamos, al menos en nuestro país, cabe destacar los siguientes:

- a) Imprecisiones en los documentos oficiales.
- b) Escasa investigación pedagógica actual sobre el tema.
- c) Prejuicios en relación a la educación moral.
- d) Ausencia de formación del profesorado.

En realidad, resulta bastante difícil aislarlos, puesto que los cuatro núcleos problemáticos están íntimamente conectados, implicándose unos en otros; por ejemplo, las decisiones oficiales se implican o conectan con la formación del profesorado, ésta con la investigación pedagógica y con la actitud de los profesores, etc.

Es un hecho que la ética aparece en el currículum de EGB y Enseñanzas Medias como si de una disciplina más se tratara, aunque, eso sí, como una disciplina sinuosa, competitora de la religión; sin embargo, parece que el Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas piensa para ella un futuro menos confuso: su eliminación. «Tal vez influya en esta decisión el hecho de no haberse percatado de que la ética es filosofía moral y que la moral democrática no es una alternativa a la religión, sino un modo de enfrentarse a la vida que requiere aprendizaje» (Cortina, 1986) [20]. Educar no es «informar» sobre materias más o menos científicas y técnicas, sino desarrollar, entre otras cosas, actitudes como la democrática; se trata de aprender unas determinadas actitudes y esto es una tarea moral, configurada sobre la base de una determinada concepción del hombre. La dimensión moral puede expresarse a través de normas, acciones, valores, preferencias o estructuras, pero lo bien cierto es que suprimir o reducir la moral a otras dimensiones supone mutilar la comprensión de la realidad humana.

Como ya hemos analizado el aspecto legal de la enseñanza ética en la

primera parte, que en ningún caso es coherente, ni sirve de orientación, pasamos a continuación a exponer el resto de los núcleos problemáticos.

*Investigación pedagógica.*—Cuando hablamos de que existe escasa investigación pedagógica no queremos decir que no exista interés hacia el tema, sino que la propia complejidad del mismo requeriría un mayor esfuerzo de unificación conceptual y metodológico, ausente hoy. De todos modos es sabido que la posibilidad de educar al hombre para que actúe moralmente se remonta históricamente al pensamiento griego y no ha dejado de estar vigente hasta nuestros días, si bien también es cierto que las cuestiones morales han sido objeto prioritariamente de reflexión filosófica, y no fue hasta hace muy poco tiempo cuando empezaron a ser tratadas como objeto de investigación empírica (Escámez, 1987) [21], gracias a los trabajos de Piaget y Kohlberg, desde una clara orientación cognitivista. Sin embargo, los esfuerzos de estos autores, sobre todo del último, no han cristalizado en un modelo teórico aceptable que haya generado consenso. De hecho existe una gran variedad de opiniones y planteamientos respecto a los numerosos problemas que surgen en relación con la investigación pedagógica sobre la educación moral: no hay un concepto, comúnmente aceptado, de moralidad ni tampoco de personalidad moral; no hay acuerdo respecto al/los procedimientos más adecuados para desarrollar la moralidad; se carece, en definitiva, de modelos aceptados capaces de integrar y explicar con claridad las relaciones de los elementos del área moral. Todo ello conduce a la aparición de numerosos problemas prácticos implicados en la institucionalización de un plan de educación moral a nivel curricular, como son: a) la selección de los contenidos curriculares; b) los procedimientos para enseñarlos, y c) la verificación o evaluación de los resultados.

Sin duda, la selección de los contenidos curriculares es la cuestión más difícil de responder, ya que por una parte enlaza con el problema de la legitimidad de la educación moral, problema, por cierto, repleto de ambigüedades que deben ser aclaradas y conectado también directamente con los prejuicios y el grado de responsabilidad-autonomía conferido al sistema educativo. lo que analizaremos más profundamente en el apartado siguiente.

Respecto a los métodos cabría afirmar que la investigación pedagógica debe ocuparse de demostrar qué métodos y técnicas son los más adecuados en las situaciones concretas de aprendizaje, para desarrollar la moralidad. Sin embargo, si atendemos a la investigación actual sobre esta temática observamos la existencia, de nuevo, de reduccionismos metodológicos. Los procedimientos más usuales empleados por los educadores son: enseñanza de las virtudes, clarificación de valores y desarrollo del conocimiento moral. Mientras que el primero atiende fundamentalmente a la enseñanza del *contenido* de la moral; el segundo no puede entenderse propiamente como procedimiento educativo, y el ter-

cero se ocupa de desarrollar la *forma* de la moral. No desarrollaremos aquí ninguna de estas perspectivas y formas de entender la educación moral, pues ya han sido ampliamente analizadas, revisadas y criticadas por numerosos autores (Bloyd y Bogdan, 1984; Escámez, 1986; Basi, 1980) [22]; lo que sí nos preocupa señalar es que en la actualidad el enfrentamiento más duro se da entre la enseñanza de virtudes y el desarrollo del pensamiento moral; se trata del enfrentamiento entre forma y contenido, pero éste no es el lugar más adecuado para resolver el problema. Desde nuestro punto de vista quizás sea posible la coordinación de ambos, aunque para ello previamente es necesario encontrar un modelo lo suficientemente potente para comprender el dinamismo del área moral, y diseñar a partir de él programas educativos para lograr el desarrollo de la moralidad; un modelo capaz de conectar contenido y forma, porque es evidente que existen unos contenidos morales mínimos (Cortina, 1986) [23], en unas concretas circunstancias socio-históricas que los sujetos deben aprender desde los primeros estadios de su desarrollo (Peters, 1984) [24] y, porque no basta sólo con la asimilación de esos contenidos, sino que es preciso también la adquisición de hábitos de reflexión, elección, decisión y conducta, así como el desarrollo y asimilación de los principios y normas superiores que capaciten al sujeto a enfrentarse de un modo autónomo y crítico a los problemas morales que en la actualidad le plantea la vida colectiva. Todo ello constituye para nosotros el verdadero objetivo de la educación moral.

Los desacuerdos en el marco de la investigación pedagógica se traducen en una diversidad de planteamientos, caracterizados por enfoques unilaterales que, lejos de orientar la práctica educativa, a veces, amenazan con aumentar las ambigüedades existentes.

*Prejuicios relacionados con la educación moral.*—En primer lugar, son muchos los que confunden la educación moral con educación religiosa, social, cívica, ética y, asimismo, la moralidad con la socialización. Estas creencias responden, por una parte, a la ausencia de conocimientos respecto a lo que debe entenderse por moralidad y educación moral y, por otra, a un exceso de prejuicios o preconcepciones, a veces justificadas en el ámbito de la práctica, respecto a que la aceptación de la educación moral es como justificar el adoctrinamiento y manipulación de los educandos. Es decir, se parte del supuesto de que la selección de los contenidos morales defiende la supervivencia de códigos normativos concretos y que la educación moral no es más que una especie de adoctrinamiento. Los argumentos más comunes en contra de la educación moral suelen ser atractivos y persuasivos sobre todo los defendidos por aquellos que están a favor de un punto de vista no cognitivista o relativista de la moral. Dicen, según comenta Gardner: «No se puede decir qué es correcto o incorrecto en moral, pero en educación moral esto es precisamente lo que se hace. Se dicen cosas como "esto es incorrecto",

"tú debes hacer esto", significando que aquellos puntos de vista son correctos. De manera que la educación moral es una especie de adoctrinamiento» (Gardner, 1984) [25]. El mismo autor ha descalificado muchas de las críticas que ha recibido la educación moral, ya que para él, es incorrecto pensar que el adoctrinamiento puede justificarse en términos de enseñanza de una particular especie de contenido o materia. En efecto, el adoctrinamiento puede plantearse, según Reboul (1975) [26], en términos de: la intención del profesor, el contenido de lo que es enseñado y el método de enseñanza. Sólo se puede calificar de adoctrinamiento al educador cuando éste no respeta al estudiante como agente moral autónomo. Esto implica necesariamente que el educador se cuestione acerca de su propio rol y además que sea capaz de ponerse en el rol de sus alumnos.

Por otra parte, se pretende definir el adoctrinamiento por lo que se enseña, por el contenido. Se ha comentado muchas veces que se habla de enseñanza cuando el maestro profesa no su opinión sino la ciencia, y el adoctrinamiento cuando él no hace más que exponer sus creencias, subjetivas y parciales. Desde este punto de vista se dice que el adoctrinamiento será simplemente la enseñanza de una ideología, es decir, existe una oposición definitiva, absoluta, entre conocimientos objetivos y creencias subjetivas; sólo las primeras pueden ser objeto de enseñanza, todo lo demás no es más que adoctrinamiento. Pero ¿existe objetividad intrínseca de una materia? Lo cierto es que se puede enseñar matemáticas y física y adoctrinar, en la medida en que a los alumnos se les invite a aprender sin comprender, a aceptar sin discutir. Inversamente se puede enseñar ética, moral, religión o política sin adoctrinar, proporcionando información y desarrollando el juicio crítico y libre de los alumnos. Por lo tanto, en la medida en que se promueva en los estudiantes el principio de justicia, la igualdad de todos ante los derechos fundamentales de la vida, la libertad, la autonomía, etc., se podrá evitar el adoctrinamiento.

Estas creencias generalizadas, comentadas arriba, dificultan la actitud inicial de los profesores en el momento de implantar la enseñanza a sus propios alumnos. Sabemos que la persona clave para que la innovación educativa sea una realidad, en este caso la educación moral es el profesor con su capacidad profesional y sus actitudes. En relación con el tema que nos ocupa sabemos que el profesor no ha recibido un adecuado entrenamiento, por lo que en la mayoría de los casos se siente incapacitado para realizar esta función; tampoco posee conocimientos que le permitan ejercer de una forma sistemática y controlada la enseñanza de actitudes y valores morales, por culpa en parte de la deficiente investigación pedagógica y en parte de las disposiciones administrativas que no orientan ni respaldan legalmente esta función. Todo esto reper-

cute negativamente en que el mismo profesor manifieste una actitud favorable ante la educación moral.

En una primera aproximación, aún no respaldada por una seria investigación, observamos que: a) muchos profesores imparten clases de ética (así es como se contempla en la normativa vigente) exclusivamente para cubrir docencia, sin ningún otro interés o motivación. Efectivamente, la asignatura coge a todos por sorpresa, especialmente a aquellos que tienen que impartirla por primera vez. Por lo general, como afirma Hortal (1985) [27] ha predominado la apatía, el recelo y la chapuza como consecuencia del mismo planteamiento con el que nació la asignatura y, lo que es peor, la ausencia de todo planteamiento de formación del profesorado que la imparte. De este modo se entiende el hecho de que casi ningún profesor la escoja por propia voluntad, y termine siendo una forma de completar horarios de dedicación de un profesorado que no tiene interés en impartirla y al que no se le ha preparado para hacerlo; b) otros, manifiestan no sentir gran entusiasmo por expresar o dar a conocer sus propias convicciones morales, bien porque carecen de un lenguaje apropiado, bien porque en algún sentido creen que viola su propia intimidad; c) otros profesores, como ya hemos visto, consideran que la educación moral es siempre adoctrinamiento, y cuando se han de tratar, por necesidad o imposibilidad de evadir, estos temas en su aula, prefieren adoptar una supuesta e inexistente actitud «neutral»; d) también se plantean graves dificultades para introducir la educación moral ante el reconocimiento, por parte de numerosos profesores, del pluralismo contemporáneo de nuestra sociedad; pluralismo que se manifiesta en el orden político, cultural, religioso, moral, etc. Estos problemas podrían resolverse aceptando la existencia de unos valores mínimos, comunes a todas las ideologías, como son: honestidad, verdad, justicia, igualdad, etc., y trabajando sobre ellos, y e) por último, el problema más grave que apreciamos en relación con el papel que se le exige al profesor radica en que posiblemente no plantee ningún inconveniente en informar y discutir principios éticos (enseñanza ética), sin embargo puede que rechace la demanda de hacer a sus alumnos personas morales (educación moral), porque, en efecto, la responsabilidad que se le exige es enorme y él es consciente de la misma. Además, les parece una contradicción que se les plantee o demande, como una de sus funciones, hacer personas morales a sus alumnos, cuando la realidad es que están constantemente presionados por los objetivos mínimos y elementos del propio sistema educativo. Por lo que no es de extrañar que rechacen dicha propuesta.

En otro orden de cosas destacamos algunas dificultades que hoy se plantean en torno a la figura del alumno y si realmente existe alguna posibilidad de que éstos sean susceptibles de educación moral. Aquí el problema a investigar se centraría en las actitudes que manifiestan los

alumnos, sobre todo los jóvenes, ante la posibilidad de desarrollar su moralidad. Porque, al igual que en nuestra sociedad, en los últimos años, se ha detectado un radical cambio de valores, también se han desarrollado nuevas actitudes «generacionales» ante los valores imperantes, y, analizándolas, resulta difícil imaginar que existe en los jóvenes que no en los niños, una predisposición favorable, es decir, exenta de rechazo, hacia el desarrollo de la moralidad, ya que éste no es uno de los valores imperantes hoy, más bien lo que caracteriza a las mal llamadas «generaciones sin futuro» es la importancia que le conceden al éxito profesional y económico en la vida. Por otra parte, observamos la ausencia de contextos morales que faciliten las oportunidades de actuación, así como el desarrollo sistemático de habilidades lógicas para el diálogo moral; la ausencia también de un clima adecuado dentro de las aulas, capaz de generar una atmósfera que permita el diálogo moral en las mismas.

Quisiéramos contribuir a eliminar estos prejuicios que no hacen otra cosa sino entorpecer la posibilidad de ofertar a niños y jóvenes de nuestra sociedad, programas de educación y desarrollo moral que les capaciten, por un lado, para ser autónomos respecto a las decisiones morales que han de tomar en su vida y, por otro, para que sus conductas sean coherentes con esas decisiones. No insistiremos más en este apartado, pues ciertamente no disponemos de datos que corroboren estas observaciones recogidas de distintas fuentes y de la propia experiencia ordinaria, y que requieren obviamente un análisis más riguroso, para así poder extraer unas conclusiones más fieles a la realidad y a partir de ello diseñar los programas oportunos. Sólo podemos asegurar que conforme hemos avanzado en esta exposición se han ido descubriendo numerosas lagunas respecto a la información disponible en cuanto a las condiciones y elementos implicados en el proceso de implantación de la educación moral en el sistema educativo. La única solución para llenar esas lagunas, es desarrollar un serio proyecto de investigación.

*Ausencia de formación y entrenamiento del profesorado.*—Los profesores son personas relevantes en la transmisión de valores morales, de hecho «por sus opciones pedagógicas y su conducta modelo son, por necesidad, educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen» (Paolitto, 1984) [28]. Su talante personal, su honradez, su sentido de la justicia, veracidad, su interés o desinterés por los alumnos, su dedicación, etc., son factores importantes de formación moral, mucho más que las convicciones morales que, en algunos casos, traten de inculcar verbalmente. El desarrollo moral de los niños y adolescentes depende en gran medida de los adultos con quienes se relacionan y quizás se identifiquen. El profesor puede ser uno de ellos, incluso sin proponérselo. Esta faceta del profesor no puede ser negada. Ahora bien, ¿es consciente siempre el profesor de ello?; ¿está preparado técnica y profesionalmente para desarrollar esta función sin adoctrinar?; ¿es consciente

de su responsabilidad? La situación que encontramos, por la experiencia ordinaria, es que se le exige un nuevo cambio de actitud al introducir, por decreto, la enseñanza ética en el currículum escolar, sin una preparación adecuada para desempeñar esta función. En conjunto, entonces, el profesorado se ve forzado no sólo a improvisar ante unos programas y unas vagas reflexiones metodológicas que poco más hacen que aconsejar un sistema de tratamiento activo, sino también ante su propia experiencia o reflexión. Los resultados son imprevisibles, lógicamente. La situación, por lo tanto, es ésta: no se programa el desarrollo moral porque no se sabe hacer; no se le dedica el tiempo adecuado en el conjunto del proceso educativo y, por supuesto, no se evalúa.

Sin embargo, hay estudios que aseguran que el profesorado puede ser preparado y entrenado en varios ámbitos relacionados con la capacitación para programar actividades encaminadas a promover el desarrollo moral de sus alumnos. Por ejemplo, Escámez (1986) [29] señala la conveniencia de entrenar al profesor en: a) creación de un clima adecuado de aula; b) conducción de las discusiones; c) selección de tópicos o dilemas morales, y d) ayudar a los alumnos a que realicen valoraciones y tomen decisiones. Esta propuesta, desarrollada, podría formar parte de un programa de formación de profesores en el área moral, junto a otros aspectos como: concienciación de los educadores de la necesidad de educar para que los sujetos actúen moralmente y no sólo impartir contenidos de instrucción, información y compromiso con la deontología profesional, conocimiento de un adecuado marco teórico, etc. En conclusión, la educación moral no debe imponerse por decreto, si no es en base a unos objetivos, procedimientos, estrategias, orientaciones y formación previa del profesorado, desde una rigurosa fundamentación e investigación pedagógica.

Dirección del autor: Rafaela García López, Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, Avda. Blasco Ibáñez, s/n., 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.VII.1989.

#### NOTAS

- [1] Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Servicio de Publicaciones del M.E.C. y B.O.E. Colección Compilaciones) (1973) (Madrid), p. 34.
- [2] L.G.E., o.c., pp. 44.45.
- [3] L.G.E., o.c., p. 45.
- [4] L.G.E., o.c., p. 48.
- [5] ZUMETA OLANO, I. (1985) La asignatura de Ética y Moral en el «BOE» y en el aula, p. 39, *Simposio sobre Enseñanza de la Ética: La ética en la Escuela* (Madrid, Publicaciones de la Fundación Santa María).
- [6] MARAVALL, J. M. (1984) *La reforma de la enseñanza*, p. 6 (Barcelona, Laia).

- [7] Anexo a la O. M. de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la Religión y Moral católicas en Bachillerato y Formación Profesional («BOE» 17.7.1980).
- [8] Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), p. 17, *Painorma*, n.º 4 (Revista de educación de Castilla-La Mancha).
- [9] Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, o.c., p. 18.
- [10] Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, o.c., p. 21.
- [11] Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, o.c., p. 26.
- [12] MARTINEZ MARTÍN, M. (1989) Métodos y procesos educativos. Ponencia presentada al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación, sobre «Objetivos y contenidos de la educación para los años 90», p. 9 (Torremolinos, doc. polí-copiado).
- [13] MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989) Métodos y procesos educativos, o.c., pp. 12-13.
- [14] PETERS, R. S. (1969) *El concepto de educación* (Buenos Aires, Paidós) y ORTEGA Y GASSET, J. (1983) *La rebelión de las masas*, cap. XII (Barcelona, Orbis).
- [15] ESCÁMEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia, Nau-Llibres), y ESCÁMEZ, J. (1987) Relación entre el conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral, pp. 207-240, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, P.P.V.).
- [16] GARCÍA LÓPEZ, R. (1988) La legitimación de la educación moral, pp. 807-821, en *Symposion Internacional de Filosofia de l'educació*. Vol. III. Comunicacions (Barcelona, Universidad Autónoma) y GARCÍA LÓPEZ, R. (1989) La moralidad como objetivo de la educación, comunicación presentada al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación (Torremolinos).
- [17] HORTAL, A. (1985) ¿Enseñanza de la Etica o formación moral?, en *La Etica en la Escuela*, o.c., p. 60.
- [18] MARTÍNEZ MARTÍN, M. y PUIG, J. M. (1987) Elementos para un currículum de educación moral, p. 155, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, o.c.
- [19] MARÍN IBÁÑEZ, R. (1987) La educación moral en los Organismos Internacionales de educación, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, o.c., pp. 355-380.
- [20] CORTINA, A. (1986) *Etica mínima*, p. 23 (Madrid, Tecnos).
- [21] BLOYD, D. y BOGDAN, D. (1984) 'Something' Clarified, Nothing of 'Value': A Rhetorical Critique of Values Clarification, *Educational Theory*, 34, 3; ESCÁMEZ, J. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, o.c.; BIASI, A. (1980) Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature, *Psychological Bulletin*, 88, 1.
- [23] CORTINA, A. (1986) *Etica mínima*, o.c.
- [24] PETERS, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral* (México, F.C.E.).
- [25] GARDNER, P. (1984) Defending moral education, *Journal of Moral Education*, 13, 2, May, pp. 75-82.
- [26] REBOUL, O. (1975) Enseignement et endoctrinement, *Dialogue*, 14, pp. 443-462.
- [27] HORTAL, A. (1985) Presentación al Simposio sobre la ética en la escuela, o.c.
- [28] PAOLITTO, D. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, p. 19 (Madrid, Narcea).
- [29] ESCÁMEZ, J. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, o.c.

#### SUMMARY: MORAL EDUCATION IN THE PRESENT SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM.

The present article denounces the fact that one of the basic dimensions of man, morality, is not sufficiently contemplated in the curricular planning of the

present educational system. To justify this affirmation, we begin by critically reviewing the legal doctrine concerning moral education from the Law of 1970 to the present. In a second paragraph, we shall demonstrate the urgency and necessity of including moral education as a fundamental dimension of school curriculum. Effectively, today, moral formation is considered an urgent and problematic fact, due, above all, to the enormous complexity of the present social climate, characterized by the inexistence of uniform ethics, the lack of a single moral code, which causes moral education to not function as a spontaneous social mechanism and moral securities disappear in a situation clearly characterised by moral pluralism.

Lastly, we analyze the reasons why it is difficult and problematic to include explicit moral education programs in schools. Among the reasons we highlight a) Unprecise official documents, b) Scarce pedagogical investigation, c) Prejudices relating to moral education and d) Absence of professional formation. Conclusively, we believe that a moral education is pedagogically possible, its object being the formation of subjects capable of responding, autonomously and adequately, to the moral problems that life presents.

**KEY WORDS:** Moral Education. Educational System. Moral Education Curriculum.