



**Revista Iberoamericana
de Educación**

Número 8 - Educación y Democracia (y 2)
Mayo-Agosto 1995

Educar la persona moral en su totalidad

Marvin W. Berkowitz

**Biblioteca Virtual de la
Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura**

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso de la OEI
Edición PDF: Joaquín Asenjo

Educar la persona moral en su totalidad

Marvin W. Berkowitz (*)

La cuestión de la formación moral de nuestros jóvenes, no es ciertamente un asunto nuevo. Se ha debatido, intentado, defendido y criticado durante milenios. A medida que nos acercamos a un nuevo milenio de desacuerdo sobre la posibilidad y el modo de influir sobre la moralidad de nuestros jóvenes, quizá merezca la pena examinar algunos de los problemas a los que nos hemos enfrentado en el pasado y sugerir una perspectiva que ofrezca el potencial para superar tales problemas¹. Esta comunicación supone justamente un intento en tal sentido.

73

Los ciegos y el elefante

Quizá los científicos tengamos mucho que decir sobre la educación moral. Digo esto con vergüenza, desde mi condición de científico social, ante las banales disputas que inevitablemente acompañan los debates sobre cómo educar a nuestros jóvenes. Tradicionalmente, muchas teorías, métodos y fundamentos lógicos compiten y se profieren por lo que se refiere a los problemas de la juventud y, por lo tanto, de la sociedad. Por desgracia, hasta la fecha se ha insistido demasiado en el aspecto de la «competencia» y no se ha destacado lo suficiente el aspecto de «soluciones». Por lo general, sucede que diversas escuelas del pensamiento coexisten, cada una de ellas con su propio grupo de defensores. El resultado es un discurso cargado de rivalidad e incluso de batallas

(*) Marwin W. Berkowitz, profesor de Psicología de la Universidad de Marquette (USA) y Director Asociado del Centro de Estudios Éticos de dicha Universidad. Consultor de la Fundación Gordon Cook (Escocia). Autor de diversas publicaciones y director de proyectos de investigación sobre Educación y Desarrollo moral. Coautor de diversos trabajos junto a L. Kohlberg y C. Power.

mordaces sobre el quid de la cuestión: «¿Cuál es la teoría correcta?» (p.e. Kohlberg & Mayer, 1972; Wynne, 1991).

Esta perspectiva ha cobrado tal relevancia que hemos perdido de vista el hecho de que, habitualmente, ésta no es la cuestión. En raras ocasiones se trata de una simple elección entre una teoría correcta y una incorrecta. Esta perspectiva dualista ignora la naturaleza dialéctica fundamental de la ciencia e ignora, igualmente, la naturaleza pluridimensional básica del desarrollo humano. El resultado es que nos obstinamos en explicar y controlar la conducta humana con modelos simplistas muy restringidos, en lugar de abarcar la complejidad y riqueza de la dinámica humana y de buscar también soluciones complejas y ricas. Tal como argumentan Ryan y Lickona (1987), «los modelos actuales de desarrollo de educación en valores no son lo suficientemente integrados como para captar la plena complejidad del carácter humano (pág. 18)².

En Estados Unidos, por ejemplo, contamos en la actualidad con diversos campos, entre los cuales cabe destacar: (1) los defensores del desarrollo cognitivo, que abogan por alentar fases universales de razonamiento moral a través del debate de dilemas morales y de modelos de gobierno escolar democrático; (2) el campo de los defensores de la educación del carácter, que abogan por modificar la conducta, inculcando hábitos mediante apoyo escolar; y (3) «el derecho religioso», que propone reducir la separación entre iglesia y estado, con objeto de basar la educación moral en la enseñanza religiosa³. En cada uno de estos campos existe, asimismo, una enorme diversidad. No obstante, nos faltan argumentos de plena integración, de síntesis o de unidad. En cambio, tenemos una situación en la que cada perspectiva proclama ser la correcta e intenta encarecidamente desacreditar a las demás. Seguimos siendo víctimas de la difícil situación de los ciegos y el elefante del proverbio.

Cabe destacar que son pocas las excepciones a esta monomanía. Conceptualmente podemos apelar a la obra de Jacques Benninga (1988), que ha ofrecido un argumento convincente de síntesis al intento, por parte de Power, Higgins y Kohlberg (1989b), de enlazar las teorías del desarrollo cognitivo y del carácter, a James Rest (1985), que ofrece uno de los más recientes cuadros de la integración de los modelos de desarrollo moral, y a Thomas Lickona (1991a), quien ha planteado argumentos consistentes y eficaces para un enfoque integrado sobre educación moral (ver Ryan & Lickona, 1987). En la práctica, existe el ejemplo del Proyecto de Desarrollo Infantil (Watson, Solomon, Battistich, Schaps & Solomon, 1989), un programa a la vez bastante ecléctico y efectivo de educación moral. A nivel de organización, existe el Proyecto de Educación del

Carácter, que persigue como objetivo la síntesis de todos los enfoques de educación moral como medio para la creación de un programa nacional de educación moral en Estados Unidos. Todos ellos, no obstante, constituyen excepciones a la regla y han resultado, hasta la fecha, bastante ineficaces en cuanto a ejercer alguna influencia en la educación moral, a excepción quizá de la obra de Lickona. Cabe apelar, por tanto, a una segunda explicación del porqué la educación moral tiende a conservar un carácter tan monolítico.

El descubrimiento de la persona moral

Uno de los impedimentos fundamentales para un planteamiento integrado de la educación moral ha sido la virtual ausencia de un modelo globalizador de la persona moral en las ciencias sociales. Claro síntoma de ello es la desbordante confusión de la retórica. Tenemos educación moral, educación en valores, educación social, educación del carácter, educación democrática, etc. Por ejemplo, Lickona (1991a) titula su libro: *«Educando el carácter»*, cuya primera parte trata el tema *«Educando para formar valores y carácter»*, en el que se utilizan los términos «valores», «carácter», «valores morales», «educación moral», «educación en valores», «razonamiento moral», etc., a modo de sinónimos, ofreciendo escasa definición de los mismos. Ryan y Lickona (1987) en el párrafo inicial de *Desarrollo del carácter en las escuelas y más allá de ellas*, de Ryan y McLean, hacen uso del siguiente popurrí terminológico:

*«La inquietud por los **valores** y la **moral** de los jóvenes es una preocupación permanente de los adultos. A lo largo de la historia conocida, esta preocupación sobre el **carácter** de las generaciones más jóvenes es evidente. Preocupación, no obstante, que nunca ha bastado para garantizar que los jóvenes posean este tipo de **carácter** que permita sostener al individuo y a la sociedad. Algunas sociedades no han conseguido transmitir sus valores a los jóvenes»* (pág. 3, énfasis añadido).

Como ya se ha observado, muy pocos autores intentan diferenciar analíticamente tales términos y pocos son los que intentan explicar el modo en que los utilizan. En la mayoría de las ocasiones se eligen al azar o por su impacto retórico.

Se puede apreciar claramente el paralelismo con la parábola de los ciegos y el elefante. Cada grupo ve el florecimiento de la moralidad en una esfera de confines reducidos, engloba modelos directamente dirigidos a tal esfera, aplica programas diseñados para influir en dicha esfera y utiliza

diferentes criterios para seleccionar etiquetas para sus respectivas empresas. Quizá la Torre de Babel podría ser una metáfora más apta.

Lo que necesitamos es un examen más completo de la naturaleza de la persona moral, es decir, una anatomía moral. La crítica de Walker (1995) sobre la tendencia a basarse sólo en el modelo de desarrollo cognitivo de Kohlberg, podría aplicarse fácilmente a cualquiera de los demás modelos que hemos citado.

«Pero resulta evidente que esta influencia omnipresente ha dado una visión más bien restringida del funcionamiento de lo moral, que ahora deberemos esforzarnos por superar. Esta visión restringida del funcionamiento de lo moral surgió de la noción 'a priori' y por tanto restringida de la moralidad de Kohlberg (siguiendo con la tradición platónica y kantiana en la filosofía moral, que subraya la justicia y el individualismo), y de su paupérrima descripción del agente moral» (pág. 1).

Para aceptar el auténtico desarrollo de la moralidad y ser óptimamente capaces de educar para la moralidad, la comprensión plena de tal «agente moral» se convierte en una necesidad. A ello pasaremos a continuación.

76

Una anatomía moral

Si tuviéramos que diseccionar a la persona moral y categorizar los diversos órganos morales que encierra la moralidad humana, ¿qué incluiríamos en tal lista? No pretendo sugerir con este ejercicio que existe una ubicación biológica para la moralidad en la persona, ni tampoco que los cinco componentes que pasaremos a describir en esta comunicación representen el único mapa psicológico de la moralidad posible o deseable. Sin embargo, se tiene que empezar por alguna parte, y estos cinco componentes parecen representar una taxonomía fundamentada en el lenguaje de la psicología y en el habla común. Como mínimo, debería ser suficiente para cubrir la mayor parte de los campos y servir de base para posteriores debates.

Conducta

Quizá sea mejor comenzar por el final. La finalidad de la educación moral es, sin duda, la conducta. Kohlberg fue criticado (erróneamente) por educar para un razonamiento moral no relacionado con la conducta.

La argumentación era que, si bien Kohlberg consiguió promocionar el desarrollo del razonamiento moral, este ejercicio fue en vano porque el razonamiento moral no tenía nada que ver con el modo en que las personas se comportan en realidad⁴. Pocos acogerían favorablemente algún modelo de educación moral que reivindicase no tener ninguna relevancia en la influencia sobre la conducta de los estudiantes. De hecho, muchos de los argumentos iniciales para programas de educación moral a adoptar señalan directamente las aflicciones de la juventud y/o de la sociedad, e implican la necesidad de cambiar conductas indeseables tales como la delincuencia juvenil, los engaños escolares, las conductas sexuales inseguras, el suicidio, el uso de drogas y otros asuntos similares. En las tres primeras páginas del «Caso práctico para la educación en valores» de Lickona (1983), en los tres primeros párrafos del prefacio a «El niño moral» de Damon, en el primer párrafo de Wynne (1991), en los inicios del capítulo de introducción a la obra de Ryan y Lickona (1987) sobre la educación del carácter, y en la justificación del preámbulo de la obra de Schulman y Mekler (1985) *Educar un niño moral*, todos los autores se concentran en una crónica de los males modernos de la juventud y de la sociedad.

Por tanto, un aspecto central de la persona moral es el modo en que se comporta el individuo. Si bien ello puede parecer superficialmente sencillo, no lo es. Una confusión en este asunto es la cuestión fundamental de lo que se considera conducta moral (o inmoral). Un debate gira alrededor de la posibilidad de juzgar moralmente cualquier conducta. Aristóteles (1987), por ejemplo, aducía que las conductas pueden ser correctas o equivocadas por derecho propio. Kohlberg argumentaba que una conducta se puede juzgar, únicamente, por las intenciones del actor: si intento atacarte para robarte el dinero y, sin advertirlo, te salvo de una bala perdida que hubiera acabado contigo, ¿he actuado moralmente al salvarte la vida? Piaget (1965) estudió este asunto en los niños y descubrió que la consideración de intenciones es una postura moral más madura que basarse simplemente en las consecuencias de la conducta.

Por fortuna, no necesitamos resolver esta cuestión para pensar que la conducta es un aspecto central para ser una persona moral, puesto que un argumento razonable sería que una persona con buenas intenciones que nunca actúa con base en ellas, no es plenamente una persona moral. Más aún, incluso si muchos actos resultan moralmente ambiguos, sin conocimiento de las intenciones del actor, muchos otros son, por lo menos en cuanto a probabilidades, moralmente claros. Por ejemplo, sería muy difícil justificar fehacientemente la moralidad del abuso sexual de un menor o la mutilación física de un prisionero de guerra, es decir, tendría

que imaginarse una circunstancia extraña e improbable para justificar moralmente tales actos.

Carácter

Por tanto, la conducta es el primer elemento de nuestra anatomía moral. ¿Cuáles son los otros? Esta pregunta podría reformularse en el sentido de ¿qué hace a una persona actuar moral o inmoralmemente? El segundo elemento que ofreceré, el carácter moral, está, por definición, más estrechamente vinculado a la conducta. «Las raíces de la palabra ‘carácter’ proceden del griego ‘marcar’. Ello sugiere un planteamiento sobre la conducta observable» (Wynne, 1991, pág. 139). Aquí definiré el carácter como personalidad, es decir, como la tendencia única y permanente de un individuo a actuar de un modo determinado y no de otra manera. Lickona (1991b) lo define como «disposiciones estables para responder a situaciones de modo moral, manifestadas en modelos observables (rasgos del carácter) de amabilidad, honestidad, responsabilidad y respeto generalizado por los demás» (pág 68). Ryan y Lickona (1987) definen el carácter de los ciudadanos como «la medida en que una masa crítica de individuos poseen y encuentran su identidad en la sociedad y actúan con base en una visión moral compartida» (pág. 3).

78

Es muy importante hacer una digresión momentánea y analizar la diferencia entre carácter moral y otros aspectos del carácter. Ello resulta de por sí un tema crítico y ampliamente ignorado por la educación moral y por la psicología moral. Parece inadecuado etiquetar la totalidad del carácter de un ser como un asunto de moralidad. Podemos ser más o menos proclives al aturdimiento o a la dejadez, o ser más o menos activos y no variar en nuestra bondad fundamental. Por otra parte y del mismo modo, las tendencias hacia la honestidad o la crueldad no podrían considerarse moralmente irrelevantes. La dificultad en la resolución de este problema reside en dos cuestiones. En primer lugar, ¿qué se considera un rasgo de carácter **moral**? Diversos han sido los criterios aportados en este sentido, y la resolución de tal dilema queda fuera del ámbito de este debate. En segundo lugar, ¿cómo deberíamos tratar los rasgos de carácter que pueden contribuir en la moralidad pero que de por sí no constituyen cuestiones de moralidad? Por ejemplo, Etzioni, Berkowitz y Wilcox (1994) presentan la autodisciplina y la empatía como los cimientos del carácter moral; sin embargo, ambas pueden obedecer a fines viles, además de a fines morales. Grim, Kohlberg y White (1968) demostraron empíricamente el papel mediador de la atención en el control de la conducta engañosa. De hecho, Aristóteles (1987) aducía que la razón práctica, si bien no se trataba claramente de un rasgo de carácter moral, era de por sí el rasgo de carácter que posibilitaba las virtudes. Queda claro

que podemos identificar los rasgos de carácter fundamentalmente morales, así como los que contribuyen al funcionamiento de lo moral. Queda claro, asimismo, que es necesario un análisis sistemático de esta categorización.

En la pasada década, más o menos, la educación del carácter volvió a cobrar popularidad (por ejemplo, Lickona, 1993; Ryan & MacLean, 1987)⁵. En muchos casos se basó en un modelo de virtud derivado del trabajo de Aristóteles. El argumento básico consistió en que la conducta moral se debe aprender, practicar y en última instancia interiorizar, como un carácter o virtud. Es necesario demostrar y recompensar la conducta adecuada, de modo que se convierta en un hábito. Es el acto habitual el que deriva en el rasgo de carácter. Ello crea un círculo interesante con la conducta; la conducta correcta se modela y conforma (por los métodos tradicionales de aprendizaje), lo cual conduce a tendencias interiorizadas que producen conductas correctas. De ahí que podamos apreciar claramente la relación entre los dos primeros elementos de la anatomía moral: la conducta y el carácter.

Valores

El tercer elemento es quizá el más ubicuo, al menos en el aspecto retórico, si no de hecho. Antes de proceder al debate, es necesario continuar nuestro examen de los elementos morales frente a los no morales. Una de las críticas recibidas por el modelo de Clarificación de Valores (Raths, Harmin, & Simon, 1986) es la de no haber sabido establecer diferencias entre lo moral y otros valores. Existiría la misma posibilidad de que un profesor recibiera formación para conducir un ejercicio sobre los gustos en el vestir, como otro sobre la elección entre la vida y la muerte. Si bien esto es una exageración, subraya la necesidad de establecer tal distinción.

Turiel ofreció un excelente análisis de ello (1983); distinguió tres ámbitos de conocimiento social: moral, socio-convencional y lo que en última instancia pasó a ser conocido como personal (ver Berkowitz, Kahn, Mulry & Piette, en prensa; Nucci, 1981). El ámbito moral se distingue por su universalidad, inalterabilidad, prescriptividad y potencial intrínseco para herir. Las costumbres y normas sociales que se reconocen específicas para cada contexto o grupo social determinado (no universal) y que son modificables si la autoridad pertinente así lo decide (alterabilidad), no son asuntos de moralidad, sino cuestiones socio-convencionales. Las que se consideran no susceptibles de legislación, que pertenecen más bien al ámbito de los deseos y gustos propios, se considera que recaen en el terreno personal. Ciertamente, los valores pueden pertenecer a

cualquiera de estos tipos. La educación moral se debería preocupar básicamente de los valores morales, es decir, de los que se refieren a asuntos de perjuicio intrínseco y de prescriptividad universal. Desafortunadamente, esta distinción se establece en contadas ocasiones.

Una complicación adicional de esta taxonomía la constituye su doble naturaleza analítica y fenomenológica. Es analítica en el sentido de que un tema en concreto puede ser objeto de análisis, para comprobar si encaja mejor en uno u otro ámbito de conocimiento social (moral, convencional o personal). Es fenomenológica en el sentido de que cualquier individuo puede **tratar** un tema como si recayese en uno de los ámbitos, independientemente de su índole analítica. Por ejemplo, Berkowitz, Kahn, Murly y Piette (en prensa), han argumentado que los adolescentes pueden experimentar fenomenológicamente cuestiones de uso sustancial, de un modo muy diferente al que un análisis ético de tales cuestiones podría sugerir. Por ejemplo, numerosos estudios han demostrado que los adolescentes tienden a no percibir el uso sustancial como una cuestión de moralidad y, en su lugar, lo ven como un asunto de elección personal (por ejemplo: Nucci, Guerra & Lee, 1991; Power, Higgins & Kohlberg, 1989a).

80

A pesar de esta confusión, resulta importante observar que los valores morales son un elemento importante en la anatomía de la persona moral. ¿Qué son exactamente los valores morales? Desgraciadamente esta cuestión no tiene fácil respuesta, en gran parte por causa del descuido con el que se usa el término valor. Rokeach (1968, 1973) ha llevado a cabo el trabajo más valioso sobre valores. Define un valor como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final de ser. Ello incluye tanto un claro componente cognitivo (una creencia), como un componente afectivo (la evaluación). Podemos apreciar que los valores y rasgos de carácter se encuentran estrechamente relacionados con características de definición que se solapan.

Quizá la más clara distinción es que un rasgo de carácter es una **tendencia a actuar** de un modo determinado, y un valor es una **tendencia a creer** en la bondad o maldad de una acción o estado de situación. Este último posee un planteamiento más cognitivo, basado en el aspecto de creencia del valor.

Asimismo, resulta importante observar que, mientras Rokeach (1973) opinaba que los valores eran pocos y centrales para nuestro ser, otros utilizan el término mucho más libremente para referirse a cualquier cosa de la que estamos a favor o en contra. (Ver un análisis excelente de valores, moralidad y conducta, en Shields y Bredemeier, 1995).

Desde un punto de vista alternativo, los valores se pueden considerar estándares interiorizados; por ejemplo, la satisfacción del superego desde un punto de vista psicoanalítico. Estas creencias se interiorizan de diversos modos, dependiendo de la orientación teórica de cada individuo. Se pueden interiorizar por un proceso de identificación con el padre o la madre, según el sexo del individuo, o sencillamente por imitación de modelos de rol significativos.

Además, cabe plantear otra visión, si bien sin hacer uso de los valores como etiquetas, visión esta que procede del modelo de Kohlberg de escuelas de Comunidad Justa (Power et al. 1989a). Gran parte de este modelo se basa en la noción de normas. Tales normas tienden a ser objeto de análisis a nivel de grupo, además de a nivel individual. No obstante, se acercan muy estrechamente en su semejanza a la noción de valor. Las normas están afectivamente cargadas de creencias relativas a como deberían actuar las personas y las instituciones.

«La escuela, como el gobierno, es una institución con una función básica de mantener y transmitir los valores consensuales de la sociedad. Los fundamentales son los denominados valores morales» (Kohlberg, 1967, pág 165).

Los «valores» o normas en los que Kohlberg y sus colegas se centraron más por lo que respecta a las escuelas de Comunidad Justa, fueron la atención, la confianza, la responsabilidad colectiva y la participación. Quizá resulte aún más interesante para este debate el hecho de que dicho planteamiento incorpora algunos aspectos más bien inusuales al estudio de los valores morales. En primer lugar, como se ha señalado, les preocupan no sólo los valores que encierra la comunidad, sino también los que ostenta el individuo. En segundo lugar, les preocupa el desarrollo de tales valores en términos de cómo evolucionan desde la situación de individuales a la de valores de la comunidad. En tercer lugar, les interesan las justificaciones de los valores y de cómo se desarrollan. Por último, concentran su atención en cómo una fase individual de razonamiento moral (ver el siguiente apartado) afecta tanto a la posibilidad como al modo en que un individuo ostenta un valor.

A efectos de agilizar el debate y de liberarnos de las confusiones y desacuerdos en este ámbito, ofrecemos a continuación un intento de definición de valores morales: los valores morales son creencias con carga afectiva, relativas a la corrección o equivocación de las cuestiones que son intrínseca y potencialmente perjudiciales, y que poseen un carácter universal e inalterable en su prescriptividad.

Razonamiento

Un problema que plantea el concluir nuestra anatomía moral con la conducta, el carácter y los valores, es la falta de una autoridad moral. Con ello quiero decir que todavía tenemos que recurrir a una base para determinar qué está bien y qué está mal más allá de la socialización que un individuo haya recibido. La pregunta: ¿los valores de quién? obsesiona en el ámbito de la educación moral (Bennett, 1991; Etzioni, Berkowitz & Wilcox, 1994; Josephson, 1993). La misma cuestión se puede aplicar al carácter, si bien en este ámbito podemos remitirnos, en teoría, a la filosofía moral para la justificación de virtudes específicas, recurso éste al que raramente nos acogemos. Tarde o temprano el individuo altamente moral, con valores morales claros y adecuados y un carácter moral, se enfrentará a una situación moralmente ambigua o moralmente paradójica.

Deberá entonces decidir sobre qué valor basarse o necesitará elegir entre rasgos de carácter incompatible (por ejemplo, la honestidad frente al altruismo).

De ahí la necesidad de un cuarto elemento, el razonamiento moral, es decir, la capacidad de razonar sobre cuestiones morales, de llegar a conclusiones morales, de tomar decisiones morales, etc. No podemos anticipar todos los posibles dilemas y elecciones morales y «programar» al individuo con los valores y virtudes necesarios para actuar moralmente en cada caso. Un agente moral maduro debe ser capaz de reflexionar sobre un problema moral y emitir un juicio moral racional al respecto. El trazado que diseñó Kohlberg (1976) de las etapas del desarrollo del razonamiento moral ofrece el mejor modelo para estudiar y educar de cara al desarrollo de un razonamiento moral.

82

Cabe destacar que Kohlberg despreció durante mucho tiempo el ámbito de la educación del carácter por su planteamiento de «saco de virtudes», acusándole de elegir, en cierto modo arbitrariamente, virtudes de entre una gran variedad. Aristóteles (1987), algo irónicamente, aducía que la virtud principal que aportaba coherencia a las demás era el razonamiento práctico, esencialmente la capacidad de razonar correctamente. Cabe destacar que, al final de sus días, Kohlberg y sus colegas intentaron una integración preliminar del modelo de virtudes con su propio modelo (Power, Higgins & Kohlberg, 1989b).

Además, tal como se ha observado en el apartado anterior relativo a los valores, Kohlberg y sus colegas (Power et al, 1989a) centraban mucha atención sobre la interacción de valores y razonamiento. Al analizar cómo la educación moral (en Estados Unidos) está parcialmente dirigida a promover la comprensión de la Constitución de Estados Unidos, argumentaban:

«Kohlberg no está abogando por una enseñanza literal de la Constitución, sino más bien ve a ésta como la representación del principio moral de la justicia, y reivindica que será mediante la enseñanza de la «justicia» como las escuelas podrán transmitir legítimamente «los valores consensuados de la sociedad». Puesto que la justicia, vista desde una perspectiva de teoría del desarrollo moral, no es un valor determinado que pueda transmitirse concretamente ni imponerse a nuestros hijos, sino que es el proceso de valoración básico que subyace a la capacidad de cada persona para emitir juicios morales» (pág. 15).

Este análisis está estrechamente relacionado con el argumento anterior de que los valores (normas, según la terminología de Kohlberg) están sujetos a la interpretación a través de la fase de razonamiento de justicia del individuo.

Por último, como se ha destacado anteriormente, Kohlberg (Kohlberg & Candee, 1984), ha discutido durante mucho tiempo la relación del razonamiento moral con la acción moral. Muchos de sus colaboradores (Blasi, 1984; Kegan, 1982; Noam, 1985) han ido más lejos en la exploración de la relación de razonamiento moral con la personalidad moral. Podemos comenzar a ver, por tanto, algunas de las conexiones entre los cuatro primeros elementos de la anatomía moral.

Emoción

Esto nos lleva a la quinta y última pieza de la persona moral: el afecto moral. «Además de enumerar los **motivos por los que** las personas actúan o deberían actuar, la ética también debe prestar atención a las **energías** que permiten actuar a los individuos siguiendo tales razonamientos» (Samay, 1986, pág. 71). Samay considera que la emoción moral es la «raíz del dinamismo de la vida moral» (pág. 72), «la alimentación motriz general de toda conducta, la fuerza integradora de todo conocimiento y valoración» (pág. 73). De hecho resulta difícil imaginar a una persona moral desprovista de sentimiento. Vemos este tema ilustrado en la popular serie «Star Trek»; en el caso del Sr. Spock, con el resultado de la mezcla de padres humanos con sentimientos y no humanos sin sentimientos, así como en la popular visión apocalíptica de los ordenadores que pierden el control al adquirir la capacidad del afecto humano.

La teoría psicoanalítica basaba gran parte de su psicología moral en emociones como la culpabilidad y la vergüenza. En la sensibilidad al dolor ajeno reside el núcleo de la teoría de Hoffman (1987) de la socialización moral, y sirve de base relevante incluso en modelos derivados del

desarrollo cognitivo tales como los de Gibbs (1991) y Selman (1980). Tanto Piaget (1981) como Kohlberg (1976) reconocieron la misión central de la emoción en el desarrollo de la razón. Ciertamente el grado de énfasis en el aspecto de la emoción varía de una teoría a otra. Algunos, como Piaget, la relegaron a la categoría de una fuente de energía, pero no como una guía. Otros (p.e. Caputo, 1986), argumentaron que la emoción («sensibilidad moral») precede e incluso controla a la razón moral. Por ejemplo, Caputo adopta el modelo clásicamente racional de Kant y aduce que los principios de la lógica emanan de una sensibilidad emocional anterior a otros, y no al revés.

Tradicionalmente existen dos grandes categorías de emociones morales. La primera engloba lo que podemos denominar las emociones de la autocrítica. Se trata de emociones de aversión que apuntan a algún tipo de autocensura o autovaloración negativa, como respuesta a un pensamiento o acción indeseable. Nos estamos refiriendo aquí a emociones tales como la culpabilidad, la vergüenza y el remordimiento. La segunda clase de emociones es de índole prosocial. Representan algún tipo de reacción afectiva ante la aflicción de los demás. Nos referimos con ello a emociones tales como la empatía y la simpatía.

Nuestra persona moral cuenta entonces con cinco elementos centrales: conducta, carácter, valores, razonamiento y emoción.

84

Del anterior debate se debería desprender con claridad que estos cinco elementos no son simplemente dimensiones independientes a añadir. Ser una persona moral representa contar con estos elementos y poseerlos en equilibrio y armonía, trabajando juntos.

La educación moral de la persona moral en su totalidad

Incluso si todavía alguien está de acuerdo conmigo en este punto, quiero decir en aceptar que los teóricos morales están demasiado fragmentados y sus miras son demasiado estrechas y necesitamos un modelo adecuado de persona moral, es en este punto crucial en el que normalmente se produce la discordia. ¿Cómo se educa a la persona moral? La mayoría de los teóricos y practicantes se atrincheran en este punto, ya sea porque están dispuestos a aceptar teóricamente un modelo integrado, pero no a aplicarlo en la práctica, o porque continúan ciegos y nunca ven realmente más que la parte del elefante que sujetan.

Al analizar una visión exhaustiva de la educación moral, incluyo también en ella la educación extramuros. Ciertamente, la familia es el jugador más importante en este aspecto de la formación moral. Comen-

ceмос por ahí. Existen dos modos de abordar la educación moral pre-escolar: socialización del niño pre-escolar y formación de los padres. Cubriré estos aspectos únicamente a nivel superficial, ya que mi objetivo primordial es tratar el tema de la educación moral en las escuelas.

Para educar a un niño con los cimientos de la moralidad en los niños pre-escolares es necesario ocuparse de: (1) la calidad de las relaciones del niño, en especial con aquellas otras personas significativas en su vida (Magid & McKelvey, 1987); (2) la enseñanza de modelos de conducta, incluyendo la disciplina y la orientación; (3) la conducta presentada al niño como modelo; y (4) los procedimientos de toma de decisiones y los modelos de comunicación de la familia (Berkowitz, 1992). Ciertamente estos son ámbitos que se solapan. Sabemos que los niños desarrollan personalidades más sanas con los demás si quienes se ocupan de ellos son cariñosos y coherentes, si responden, si son idóneos y sensibles a las indicaciones del niño. Sabemos que la enseñanza de la conducta resulta muy efectiva cuando se basa en la recompensa de la conducta deseada y no en el castigo por la conducta indeseada.

Más aún, la explicación de las respuestas de un adulto a las conductas infantiles, en especial subrayando las consecuencias y las respuestas afectivas, resulta crítico para un desarrollo infantil sano. Por lo que se refiere a modelos de actuación o de roles, es más probable que los niños actúen siguiendo instrucciones del adulto. Por ello es muy importante que esas otras personas significativas en la vida del niño se comporten según dicen y en el modo en que deseen que los niños hagan lo propio. Finalmente, queda claro que las familias que se basan en la implantación del poder autoritario, en la toma de decisiones estrictas, unidireccionales y jerárquicas y en una estructura claramente opresora, producen niños menos sanos y menos morales.

Por el contrario, las familias necesitan confiar en la comunicación abierta, en una toma de decisiones colectiva y democrática y en un respeto por los niños y por sus aportaciones a los asuntos familiares. Ciertamente, esta última sugerencia se hace operativa cuando los niños alcanzan la edad escolar, pero debe comenzar antes si se ha de convertir en un hábito, en el sentido de Aristóteles (Lickona, 1983). Cómo hacer que los padres adopten esta prescripción es, en última instancia, el desafío para la educación moral basada en la familia. La formación de los padres es un tema clave para este proyecto. Algunos autores se atreven incluso a sugerir que no se debería permitir a nadie criar a un hijo sin la formación adecuada (Wetsman, 1994), mientras que otros sugieren sencillamente buenas técnicas de actuación paterna (Lickona, 1983; Schulman & Meckler, 1985). Independientemente de si se adopta o no una perspectiva

legal, está claro que formar a los padres para criar a un hijo es un componente crítico en un planteamiento exhaustivo de la educación moral.

Entonces, ¿cuál pasa a ser la misión de la escuela en la formación moral del niño? Se puede ver de dos modos: facilitadora o subsanadora. La educación moral en la escuela es facilitadora si complementa los efectos positivos de la familia sobre la formación moral. Es subsanadora si sustituye o corrige la ausencia de influencias o las influencias negativas de la familia. Esta diferencia queda frecuentemente englobada en debates sobre quién es el culpable o quién es el responsable de la educación moral: la familia o la escuela. A efectos de este análisis, no es necesario insistir sobre tal diferencia.

Volvamos nuevamente a cada componente de nuestra anatomía moral, uno por uno, y examinemos cómo pueden optimizar las escuelas su impacto sobre cada uno de ellos. En este ejercicio es importante reconocer la interrelación de los cinco componentes (conducta, valores, carácter, razonamiento y emoción).

Educar los valores

86

Recuerden que los valores se refieren a las creencias que los niños poseen sobre qué es o no es importante en sentido moral.

Existen tres planteamientos generales para la educación de los valores: clarificación de éstos, inculcación de los mismos y Comunidad Justa. La clarificación comporta que cada persona debe generar su propio conjunto de valores morales, y la educación debería proporcionar sencillamente los medios para la autoexploración y el conocimiento de uno mismo.

La inculcación sostiene que la misión de la escuela es la de educar a los niños hacia un consenso de valores. La Comunidad Justa considera los valores (normas) como un producto de la vida escolar, muy en especial su entorno moral y su estructura gubernativa. Continuamos dejando a un lado el planteamiento de la clarificación de valores, dada su desaparición por causa de procedimientos legales y por las críticas teóricas en la última o las dos últimas décadas.

Debemos recordar también que los valores proceden de una serie de fuentes. Pueden derivar de la enseñanza explícita verbal de los mismos; se pueden aprender de modelos, es decir, de la conducta de los demás; se pueden aprender de individuos o de instituciones; se pueden aprender de las autoridades tradicionales (p.e. profesores) y de los

iguales. Por ello, las escuelas deben ocuparse de muchos mecanismos y fuentes de educación en valores. Allí reside, ciertamente, la capacidad de descubrir «el currículum oculto» de una escuela.

La inculcación de valores comporta habitualmente mensajes sobre el valor de modelos de conducta seleccionados, por ejemplo, infundir la lealtad, el valor o la honestidad. El modo de comunicación de estos mensajes puede variar: campañas de pósters, lecturas literarias, presentaciones de medios electrónicos, conferencias, etc. En cualquier caso, se expone a los estudiantes a una serie de mensajes que transmiten la importancia del valor en cuestión. Ello puede ir seguido de una serie de actividades estudiantiles destinadas a reforzar y desarrollar el valor, por ejemplo, debates en clase, tareas de redacción escrita, creación de pósters para el colegio, informes biográficos sobre ejemplos morales, etc. Muchos colegios o clases declaran un «valor del día/semana/mes» y se concentran en ese valor hasta que entra en acción el siguiente. Ciertamente, las escuelas que se basan sólo en la defensa de valores pierden muchas de las fuentes de desarrollo de éstos. Quizá el más notorio sea el modo en que se viven los valores en la escuela. Ello incluye el currículum oculto y la presentación de modelos por parte de las autoridades. Uno no sólo se debe adherir a los valores sino también actuar en consecuencia (Argyris & Schon, 1989).

Por supuesto, ello nos lleva otra vez a la cuestión del origen de los valores seleccionados para su inclusión en el currículum. Generalmente se adoptan dos planteamientos. Uno es la búsqueda de un conjunto universal de valores (Josephson, 1993). El otro es permitir la generación local de un conjunto de valores. El lugar puede variar desde la nación, el estado o la región, hasta la comunidad local, el distrito académico, la escuela o incluso la clase. En algunos casos, los gobiernos incluyen una lista de valores a enseñar en su legislación educativa (Departamento de Educación de Arizona, 1990). En otros, como el distrito académico de Sweet Home Central, en Nueva York, a las escuelas se les anima a elegir sus propias listas de valores, si bien con la orientación y sugerencia de que se concentren en «el tipo de valores humanos que se pueden enseñar en escuelas públicas, prácticamente sin objeción alguna. Se trata de valores no religiosos, cívicos, democráticos, humanos, a los que normalmente nos referimos como 'valores fundamentales'» (Distrito académico de Sweet Home Central, 1991).

¿Cómo resolver este dilema? Me temo que no es fácil. No obstante, podemos hablar inteligentemente del tema, ocupándonos de la cuestión de la justificación. En primer lugar, debemos volver a la distinción entre los valores morales y los demás valores. Los que no son de índole moral

requieren un tipo de justificación diferente a la que requieren los de tipo moral. Los valores personales se pueden justificar meramente por una selección individual. Por ejemplo, la preferencia de calcetines de lana o de algodón es sólo un asunto de gusto personal. Por otra parte, los valores socio-convencionales se justifican por acuerdo social. En este caso, la comunidad puede ejercer legítimamente autoridad sobre los valores, por ejemplo la conveniencia de llevar uniforme escolar.

Finalmente, los valores morales requieren otro tipo de justificación. No están abiertos a gustos locales o individuales. La justificación de los valores morales reside intrínsecamente en la naturaleza de la conducta en cuestión. El robo priva a los demás de sus derechos de propiedad, con independencia de las opiniones locales. La violencia genera peligro físico por encima de los gustos personales. Estas son características intrínsecas y universales de los actos en sí. Por tanto, no se puede cuestionar su valoración⁶. Está claro que las localidades pueden elegir subrayar determinados subgrupos de valores morales de la totalidad de ellos. No obstante, lo que no pueden elegir es enseñar valores que contradigan los universales. Por ejemplo, no sería permisible enseñar que «la tristeza del que pierde es la alegría del que encuentra» o «la fuerza da el derecho». Tales valores resultan éticamente injustificables.

88

Por tanto, la selección de valores para un programa de educación moral es legítima en tanto en cuanto los valores seleccionados son: (1) no de tipo moral, o (2) moralmente justificables. Los gustos locales no son argumento adecuado para generar ni justificar los valores morales.

Si de hecho los valores son creencias, podemos aprender mucho de la literatura científico-social sobre los cambios de actitud. Un amplio conjunto de obras literarias ha examinado el mejor modo de conseguir el cambio de actitudes. No obstante, hay que adoptar una precaución importante en este sentido. La tecnología del cambio de actitudes no siempre resulta éticamente justificable. El lavado de cerebro, por ejemplo, es una forma de cambio de actitud. De hecho, algunos regímenes totalitarios han creado formas de educación en valores que resultan inmorales. Ello apunta a una importante lección: no se pueden defender formas de educación moral que no sean, por sí mismas, moralmente justificables y que, moralmente hablando, conserven legitimidad en su cualidad educativa.

Esto nos devuelve a la noción de que los valores provienen de una variedad de fuentes. Las escuelas sobre la Comunidad Justa se basan en la defensa de las autoridades (p.e. los profesores) y en el poder del grupo

de iguales en la identificación e inculcación de valores. Este planteamiento se basa, asimismo, en el poder del proceso democrático, en el proceso de evaluación de la justicia y en el vínculo de los estudiantes a la comunidad que han formado en su entorno escolar. Por tanto, los valores resultantes serán igualmente justos, comunitarios y fuertemente arraigados (Power et al., 1989b).

Educando el carácter

El floreciente movimiento de la educación del carácter es ampliamente compatible con las cuestiones de educación en valores analizadas anteriormente. No obstante, existe una diferencia significativa. El carácter debería generar desarrollo de la personalidad, mientras que la educación en valores debería modificar las creencias. Por tanto, la educación del carácter necesita ir más allá de una simple defensa de tendencias de conducta deseada. La educación del carácter puede y debería incluir un planteamiento sobre la inculcación de creencias, pero hay que ir más allá. Su objetivo primordial es el desarrollo de hábitos morales, de tendencias de conducta, que es de esperar germinen de por sí rasgos de carácter o virtudes. En palabras de Benninga: «El énfasis de los programas escolares se centra en el establecimiento de buenos hábitos en un entorno controlado, de tal modo que cuando sus jóvenes estudiantes maduren, tales hábitos queden profundamente arraigados y generalizados» (pág. 129). Lickona (1991b), por ejemplo, describe una práctica escolar por la que un profesor de quinto grado (en el sistema americano) programa regularmente «un tipo de apreciación», tiempo en el que los estudiantes reconocen públicamente cómo les han ayudado a los demás.

89

Ello genera un hábito de afirmación de los demás, que se supone desarrolla potencialmente un rasgo de carácter de respeto⁷. Un ejemplo interesante de cómo la educación del carácter es compatible y se confunde a la vez con la educación en valores lo constituye el uso de la literatura para promover el desarrollo del carácter. Bennett (1991) ha abogado por el uso de la literatura para promover el «alfabetismo», y ha creado una antología muy popular de lecturas denominada «*El libro de las virtudes*» (1993), que pretende ayudar a los padres a promover el carácter. Ryan (1987) ha desarrollado un currículum basado en la literatura para la promoción del carácter, relativo a asuntos de responsabilidad sexual.

Resulta poco probable pensar, desde nuestra anatomía moral, que la lectura de literatura ejercerá un importante impacto en el desarrollo de la personalidad (es decir, del carácter). Por otra parte, puede ejercer

ciertamente un impacto en el modelado de actitudes y creencias (es decir, de valores). Ello no quiere significar que la enseñanza de valores no debería ser una parte de la educación del carácter; de hecho debe serlo, ya que la reflexión sobre los valores propios es un aspecto crítico de la transformación de hábitos en carácter. Sin embargo, reducir la educación del carácter a una enseñanza sobre valores resulta bastante inapropiado. Irónicamente Bennett (1991), en el fragmento citado anteriormente, rechaza la terminología de «enseñanza de valores», pero crea un volumen destinado a promover el carácter que es, realmente, una antología de valores.

Esta educación del carácter subraya la promoción de «las disposiciones para emprender determinadas acciones en determinadas situaciones» (Wynne, 1991, pág. 143), tiende a concentrarse sobre los procesos del modelaje adulto de conductas deseadas, a la valoración de tales conductas a las que se une la escuela, y a la enseñanza explícita de las conductas a través de contingencias (recompensas y castigos) para la misma. Enfoques tales como el de la Comunidad Justa de Kohlberg y otros modelos colectivistas, se centran asimismo en las sanciones del grupo de iguales, incluyendo la desaprobación, la expulsión y otras formas de castigo, así como modos de subrayar y reforzar los rasgos de carácter deseados, tales como la atención hacia los demás miembros de la comunidad y la participación en actividades de dicha comunidad.

90

Educando el razonamiento moral

Este puede ser el punto más fuerte de nuestro argumento empírico. Existe una vasta literatura educativa y psicológica que analiza el modo de promover el razonamiento moral (por ejemplo: Berkowitz, 1985; Power, Higgins & Kohlberg, 1989a; Rest, 1979). Hay dos modos básicos de educar para un razonamiento moral: la discusión de dilemas morales entre iguales y la Comunidad Justa.

La más práctica y por consiguiente la técnica más ampliamente implementada es la discusión de dilemas entre iguales. Los dilemas morales se seleccionan de forma apropiada entre las antologías, los acontecimientos actuales, la historia, la literatura, el currículum, o los elabora el mismo profesor. El grupo-clase (u otro grupo de estudiantes) empieza entonces un proceso de discusión crítica pero respetuosa a partir del dilema, con el explícito objetivo de intentar determinar cuál sería la mejor solución. Tal y como se demostró en Berkowitz & Gibbs (1983), la discusión en la que los iguales se centran analíticamente en el razonamiento de los otros es la que promueve mayor desarrollo. El papel del

profesorado es el de facilitar y activar consideraciones acerca del razonamiento de quienes co-discuten con uno (Berkowitz, 1985).

La Comunidad Justa es un proyecto mucho más ambicioso, y ha sido puesto en práctica con éxito en variedad de contextos, incluyendo escuelas (Power et al., 1989a), centros residenciales de tratamiento (Blakeney & Blakeney, 1990), prisiones (Hickey & Scharf, 1980) y lugares de trabajo (Higgins & Gordon, 1985). El punto central del enfoque basado en la Comunidad Justa es el autogobierno democrático encaminado a promover la justicia y el sentido de comunidad. Las decisiones se toman mediante procedimientos directos, democráticos y de tipo parlamentario, pero con un explícito interés por maximizar la justicia en las decisiones y por intentar crear y afirmar un sentido de identidad comunitaria en el grupo.

Educando el afecto moral

En cierto modo, el afecto moral es la parte más difícil de la anatomía moral en relación con la educación. Hay múltiples razones para realizar esta afirmación. La primera y principal radica en que la mayoría de los informes psicológicos acerca de las emociones morales sugiere que éstas se desarrollan principalmente con el ingreso a la escolarización formal (p.e. Dunn, 1987; Emde, Johnson & Easterbrooks, 1987; Hoffman, 1987; Kagan, 1981). En segundo lugar, cabe mencionar que se ha investigado poco sobre la educación de las emociones morales en la escuela. En tercer lugar, gran parte de la literatura sobre afecto moral ha tomado mayor interés por los remedios y por la falta de una vida emocional típica (p.e., Megid & McKelvey, 1987). Sin embargo, podemos ofrecer algunas orientaciones por lo que respecta a la educación de las emociones morales.

Comencemos por la experiencia pre-escolar. Está claro que las emociones, incluyendo las emociones morales, emergen en el primero y segundo año de vida (Emde et al., 1987). Uno de los componentes afectivos más frecuentemente citados del desarrollo moral es la empatía (Emde et al., 1987; Gibbs, 1991; Hoffman, 1987). Habitualmente se entiende que la empatía es algo natural, con una base biológica, así como una fuente de razonamiento moral y de afecto moral más maduro. Asimismo, muchos asumen que sus orígenes se remontan a un vínculo temprano que se establece entre el niño y quien lo cuida (Kaye, 1982). Por consiguiente, el niño ya iría a la escuela con capacidades empáticas. De otro modo nos encontraríamos en el ámbito del remedio, que se aleja del alcance de este debate.

Ciertamente otras emociones morales deberían existir en el niño/a cuando va la colegio: culpabilidad, vergüenza, sentimientos heridos, orgullo, etc. (Emde et al., 1987; Gilligan, 1976). Así pues, ¿qué puede hacer la escuela más allá del remedio? Quizá la mejor respuesta a esta pregunta sea recurrir a la noción de sensibilidad moral que ofrece Caputo (1986), cuyas raíces se remontan a la filosofía ética de la Grecia clásica, así como a otras teorías destacadas tales como el utilitarismo. La noción es que se debe «amar el bien», además de conocer simplemente su existencia. El afecto se infunde en el conocimiento moral. Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son «cogniciones calientes» porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia.

Desgraciadamente, no está nada claro cómo se hace. La literatura sobre la educación moral presta escasa atención a esta cuestión. Algunos aducen (siguiendo la línea de John Stuart Mill, 1979), que los seres humanos tienen una tendencia natural a desear el bien; la exposición es suficiente. Otros argumentan que tales «gustos» morales se deben cultivar; por ejemplo, Bennett (1991) aboga por promover «el alfabetismo moral» en nuestra infancia como un medio de enseñarle qué es el bien. Desde esta perspectiva, la enseñanza a los niños/as en las escuelas debería versar sobre virtudes morales, sobre héroes morales, sobre grandes hazañas morales, y poner a los niños/as en contacto con la gran literatura moral.

Existe también la necesidad de ayudar a los niños/as a identificar sus emociones morales. Frecuentemente no poseen etiquetas verbales para lo que sienten o no saben qué etiquetas aplicar en un caso concreto. La comunicación de los sentimientos morales y su nominalización no sólo reduce la confusión de un niño sobre sus sentimientos, sino puede servir para legitimarlos. El niño que se debate entre la empatía por un marginado y un temor de aislamiento por parte de su grupo de iguales que está llevando a cabo el acoso, puede creer que sus sentimientos empáticos son un signo de debilidad o son de algún modo erróneos. El comentarlos y normalizarlos le puede servir para reducir sus dudas sobre el valor de sus propios sentimientos.

Igualmente, también está en las escuelas la necesidad de permitir a los niños la oportunidad de expresar sus sentimientos. Las escuelas tienden a esforzarse por evitar manifestaciones afectivas por parte de los niños. Crean desorden y distorsionan. Un planteamiento más adecuado

consiste en reconducir las emociones de un modo más aceptable. Gonott (1976) nos recuerda con insistencia que deberíamos expresar nuestras emociones, pero también estar seguros de que se expresen correctamente. El profesorado de niños/as en edad pre-escolar les dice frecuentemente que «usen la palabra y no las manos» cuando se sientan enfadados/as o frustrados/as.

Así pues, las escuelas deben enseñar acerca de las emociones morales, modelarlas, y ayudar a los niños a expresar, nominalizar y dirigir sus emociones morales.

El problema del desarrollo

Tal como se ha dado a entender a lo largo de este análisis, los educadores/as morales (de hecho cualquier educador/a) deben ser sensibles a las diferencias y cambios del desarrollo. No obstante, este debate no ha tenido debidamente en cuenta este factor, ni lo hará. De hacerlo así, estaríamos planificando una progresión de intervenciones educativas, diseñada para adaptarse a las características de desarrollo de grupos en un estadio o edad específica. Por ejemplo, Peters (1996) adapta el modelo de educación de la virtud de Aristóteles, sugiriendo que los niños deben aprender, en primer lugar, conductas correctas y, a continuación y únicamente entonces, reflexionar sobre sus valores y carácter. Las formas de educación moral temprana basadas en la familia (Berkowitz, 1992; Lickona, 1983) deben diferir y preceder a la posterior educación moral basada en la escuela, debido a las diferencias de desarrollo entre los niños en edad pre-escolar y los de la escuela primaria.

Este planteamiento no se permite el lujo de explayarse sobre el nivel de análisis de la educación moral. No obstante, resulta crítico señalar que la educación moral óptima no debería ser meramente sensible a los diversos aspectos de la persona moral, tal como se ha venido debatiendo aquí, sino también ser sensible a las diferencias y cambios de desarrollo a través de los cuales evoluciona la persona moral. Con tal advertencia en mente, pasemos a resumir el debate precedente con una visión global de educación moral exhaustiva e integral.

El enfoque exhaustivo e integral de la educación moral

La educación moral debe comenzar por responder a dos preguntas fundamentales e interrelacionadas: ¿cuáles son los principios éticos

subyacentes que justifican el bien y el mal?, y ¿qué clase de persona moral estamos intentando formar? Como ya hemos argumentado, ninguna de estas elecciones debe tomarse arbitrariamente. Existe un cierto espacio para el desacuerdo en las respuestas a estas preguntas, pero el desacuerdo se produce entre un grupo de opciones limitado y probado en el tiempo. Después de todo, a pesar del hecho de que la teoría ética ha pasado casi dos milenios y medio sin conseguir consenso sobre los principios de base, ello no niega que exista un limitado conjunto de principios fundamentales sobre el que los filósofos éticos continúan debatiendo.

He ofrecido un modelo de persona moral, si bien está claramente abierto a debate y es, asimismo, incompleto. Independientemente del modelo que uno elija, éste deberá ser coherente con los principios de base y con las pruebas empíricas sobre la naturaleza humana (Aristóteles, 1987; Kohlberg, 1971). Una vez respondidas satisfactoriamente estas preguntas, se pueden abordar a continuación los pormenores del modelo exhaustivo e integral de educación moral.

A título de ejemplo, nuestro modelo se basará en los principios de justicia (Power, Higgins & Kohlberg, 1989a), de respeto para con las personas (Lickona, 1991a), y de la idea de «lo beneficioso» (Gilligan, 1982; Kohlberg, Boyd & Levine, 1986). De nuestra anatomía moral se desprenderá el tipo de persona moral que pretendemos formar a través de nuestro enfoque exhaustivo e integral de la educación moral.

94

¿Cómo deberá proceder una escuela para nutrir el desarrollo de un agente moral maduro que se acoja a los principios de la justicia, el respeto y lo beneficioso, y que englobe las características psicológicas del carácter moral, el razonamiento moral, la valoración moral, el afecto moral y la conducta moral? Ocupémonos seguidamente de los componentes educativos.

En primer lugar, la escuela deberá abordar explícitamente la cuestión de qué valores y rasgos de carácter deberán ser el centro de sus esfuerzos educativos. Estos valores y rasgos de carácter serán compatibles con (o derivarán de) los principios de base. Asimismo, deberán ser coherentes con las características del contexto social, si bien este es un requisito de segundo orden que queda sobreesido por el de primer orden (principio de base). Por ejemplo, en Estados Unidos es aceptable evitar las cuestiones religiosas, en el caso de valores derivados, y en Arabia Saudí estar explícitamente basados en criterios religiosos, pero en ninguno de los dos casos los valores deberán contradecir los principios universales de la ética.

Los principios de base seleccionados y los valores derivados, así como los rasgos de carácter, deberían convertirse en una parte explícita del entorno educativo y de los programas. Se deberían describir y defender abiertamente. Pero además existen dos fases adicionales necesarias. En primer lugar, deben manifestarse en la conducta de las autoridades escolares (profesorado, personal administrativo, etc.). No basta con limitarse a adherirse a ellos, sino que deben ser modelados por los/las estudiantes. En segundo lugar, la estructura directiva o de gobierno de la escuela deberá ser coherente con los principios básicos, de tal modo que no se menoscabe el currículum oculto.

«Incluso si los valores de la justicia se debatieran en el aula, si los estudiantes percibieran que continúan en una escuela dirigida por una serie de normas bastante diferentes, tenderían a percibir éstas últimas como las auténticas reglas de juego y aquélla como una agradable conversación a sostener con los profesores» (Power et al., 1989a, pág 21).

Tal como sugieren Kohlberg y sus colegas, se consigue mucho más «abriendo la estructura directiva o de gobierno», es decir, abriendo el proceso y gestionando cada día el modo en que se formulan y aplican las normas de conducta (pág. 23). La justificación para ello presenta una doble vertiente: (1) evitar el menoscabo sobre el currículum oculto y, (2) crear una atmósfera moral que sea coherente con los principios fundamentales en los que se basa el programa de educación moral. La Comunidad Justa es el método más extremo para abrir el proceso de gobierno, pero otros planteamientos sugieren otras formas de gobierno democrático (por ejemplo: Mosher, Kenny & Garrod, 1994).

Como ya se ha señalado, evaluar y saber cómo justificar la conducta moral no basta para ser una persona plenamente moral. Así pues, la defensa y el modelaje de características morales deberán ser suplidos con medios de formación del resto del mundo moral. Deben existir componentes educativos que promuevan: (1) la conducta moral y (2) el razonamiento moral adulto. En el primer caso son necesarias claras expectativas y contingencias de conducta. Una vez más, deberán ser coherentes con los principios básicos, con los valores derivados y con la estructura de gobierno de la escuela. El último requisito requiere que las expectativas y contingencias estén abiertas a examen a través de un proceso justo y democrático. Aquí es donde el «problema del desarrollo», ya analizado, se revela como de particular importancia. Con los más jóvenes el examen es, por necesidad, mucho más limitado en ámbito, y la autoridad del profesorado es más importante, mientras que con los alumnos de enseñanza secundaria se produce la situación contraria.

Para promover el desarrollo del razonamiento moral lo mejor es el debate en el aula sobre programas de cuestiones morales y la participación en el gobierno democrático de la escuela. Los elementos claves para el éxito se centran, en este punto, en la discusión activa entre iguales a propósito de cuestiones morales, en una atmósfera justa y considerada y en un conjunto de orientaciones para tal discusión, así como en una orientación explícita hacia un intento de descubrir la solución más justa, respetuosa y beneficiosa de una cuestión moral (sencillamente, un muestreo de «gustos» individuales).

Estas cuestiones morales se deberán infundir en la escuela, en su personal y en su currículum. Deberán acogerse expresamente y ser modeladas, quedando englobadas en la vida escolar. Deben formar parte de las aulas (literatura, proyectos, etc.). Más aún, deberán ser objeto de control y exigirse su aplicación. Como sugiere la literatura sobre los padres, unos buenos padres no sólo deben establecer unas normas, sino que éstas deben ser elevadas pero asequibles; deben controlar su cumplimiento, aplicar las contingencias para su adhesión y desviación, y ofrecer apoyo a sus hijos/as para satisfacer tales normas. Nuevamente todos estos criterios son aplicables a la educación moral basada en la escuela, pero por lo que a las familias se refiere deberán aplicarlos de un modo justo, cuidadoso y respetuoso, incluyendo a los estudiantes como participantes válidos en la formación y mantenimiento del proceso educativo.

96

Confiar en parte de la receta, por ejemplo únicamente en los códigos de conducta aplicados por autoridad o sencillamente en discusiones en clase sobre dilemas morales, sería educar a una persona moral de un modo incompleto. Por supuesto que no deseamos una sociedad de individuos que sean moralmente incompletos, es decir, que sepan razonar bien pero que no actúen consecuentemente, o que lo hagan como robots, o que no puedan razonar cuando se enfrenten a una situación moral nueva. Si ese fuera el caso, necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conducta.

Para ello necesitamos abrir los ojos, contemplar todo el elefante, renunciar a nuestra competitividad profesional y a nuestras estrechas miras, y unirnos para aprender de cada planteamiento la parte que funciona y que es coherente con los principios de cimentación de la teoría ética. Entonces, y únicamente entonces, estaremos educando para la totalidad de la persona moral.

Notas

(1) Es cierto que este proyecto lo intentó recientemente Alasdari MacIntyre (1982), pero en su caso quiso resolver los problemas resucitando como modelo único (en una versión adaptada) el de la ética de las virtudes, y no el de intentar integrar modelos, como se está intentando aquí.

(2) Me temo que los autores carecieron de profundidad y perspectiva en esta cita. Quisieron resumir los motivos del consenso entre los autores del capítulo de Ryan y MacLean (1987) «*Desarrollo del carácter en las escuelas y fuera de ellas*», y esta cita fue como un disparo de francotirador al planteamiento del desarrollo cognitivo de la educación moral (p.e. Power, Higgins, & Kohlberg, 1989a), y a la clarificación de valores (Raths, Harmin, & Simon, 1966).

(3) El movimiento de clarificación de valores desapareció sobre todo después de los setenta, debido a las críticas dominantes a través de estos tres grupos.

(4) Si bien este argumento se ha utilizado y se continúa utilizando, obviamente es inexacto. Blasi (1980), Kohlberg y Candee (1984), Rest (1979) y otros, han ofrecido amplias pruebas de la significativa relación del razonamiento moral con la conducta. Quizá en el núcleo de esta falta de comunicación se encuentre la errónea asunción de que una relación requeriría casi un isomorfismo entre juicio y acción. Desgraciadamente la persona moral es compleja y polifacética, tal como se plantea en nuestra anatomía moral. De ahí que la conducta moral sea multivariada. Es cierto que el razonamiento moral no predice de modo significativo la conducta moral, sino que es únicamente uno de sus muchos factores.

(5) La educación del carácter fue muy aceptada en el primer tercio de este siglo, pero decayó notoriamente después de comienzos de los años treinta debido a la investigación de Hartshorne y May (1928-30), que sugería que no existían rasgos de carácter estables. Casi desaparecieron de la literatura de la educación después de mediados de los cincuenta (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989b).

(6) Está claro que existe la consideración legítima del contexto y las circunstancias atenuantes. El robo puede ser sólo un medio de subsistencia en una situación opresora. La violencia puede justificarse, únicamente, como medio de evitar el asesinato o la violación. Ello no niega la afirmación hecha. Sencillamente destaca la necesidad de una jerarquía de valores que pueda ser juzgada siempre como correcta o equivocada, salvo si la sobrepasa un valor superior. Este punto resulta más relevante cuando se reconoce que las escuelas pocas veces se ocupan de las interrelaciones de valores y de sus posiciones relativas en una jerarquía de valores.

(7) Merece la pena destacar que esta actividad está promoviendo, al mismo tiempo, la autoestima en los estudiantes. Más aún, es una defensa pública del valor de ayudar y de recompensar las conductas de ayuda. Constituye un excelente ejemplo de cómo los componentes y los procesos de educación moral van frecuentemente unidos.

Bibliografía

- ARGYRIS, C., & SCHON, D.A. (1989). **Theory in practice: Increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARISTOTLE (1987). **The Nichomachean ethics** (J.E. Weldon, Trans.). Albuquerque, NM: American Classical College Press.

- ARIZONA DEPARTMENT OF EDUCATION (1990). **Teaching values in the Arizona schools: The report of the Task Force on Values in Education for the State of Arizona**. Arizona Department of Education.
- BENNETT, W.J. (1991). «*Moral literacy and the formation of character*». In J.S. Benninga (Ed.), **Moral, character, and civic education in the elementary school** (pp. 131-138). New York: Teachers College Press.
- BENNETT, W.J. (1993). **Book of virtues**. Bellevue, WA: S & S Trade.
- BENNINGA, J.S. (1991). «*Moral and character education in the elementary school: An introduction*». In J.S. Benninga (Ed.), **Moral, character, and civic education in the elementary school** (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.
- BERKOWITZ, M.W. (1985). «*The role of discussion in moral education*». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), **Moral education: Theory and application** (pp. 197-218). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- BERKOWITZ, M.W. (1992). «*La interacción familiar como educación moral*» (Family interaction as moral education). **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 15, 39-45.
- BERKOWITZ, M.W., & GIBBS, J.C. (1983). «*Measuring the developmental features of moral discussion*». **Merrill-Palmer Quarterly**, 29, 399-410.
- BERKOWITZ, M.W., KAHN, J.P., MULRY, G., PIETTE, J. (In press). «*Psychological and philosophical considerations of prudence and morality*». In M. Killen & D. Hart (Eds.), **Morality in everyday life: Developmental perspectives**. New York: Cambridge University Press.
- BLAKENEY, C., & BLAKENEY, R. (1990). «*Reforming moral misbehaviour*». **Journal of Moral Education**, 19, 101-113.
- BLASI, A. (1980). «*Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature*». **Psychological Bulletin**, 88, 1-45.
- BLASI, A. (1984). «*Moral identity: Its role in moral functioning*». In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), **Morality, moral behavior, and moral development** (pp. 128-139). New York: Wiley.
- CAPUTO, J. (1986). «*A phenomenology of moral sensibility*». In G.F. McLean, F.E. Ellrod, D.L. Schindler, & J.A. Mann (Eds.), **Act and agent: Philosophical foundations for moral education and character development** (pp. 199-222). New York: University Press of America.
- DAMON, W. (1988). **The moral child: Nurturing children's natural moral growth**. New York: The Free Press.
- DUNN, J. (1987). «*The beginnings of moral understanding: Development in the second year*». In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), **The emergence of morality in young children** (pp. 91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- EMDE, R., JOHNSON, W.F., & Easterbrooks, M.A. (1987). «*The Do's and Don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research*». In J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), **The emergence of morality in young children** (pp. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- ETZIONI, A., BERKOWITZ, M.W., & WILCOX, W.B. (1994). **Character building for a democratic, civil society**. Position paper of the Communitarian Network, Washington, D.C.

- GIBBS, J.C. (1991). «*Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality*». In W.M. Kurtines, & J.L. Gewirtz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory** (pp. 183-222).
- GILLIGAN, C. (1982). **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GILLIGAN, J. (1976). «*Guilt and shame*». In T. Lickona (Ed.), **Moral development and behavior: Theory, research and social issues**. New York: Holt Rinehart & Winston.
- GINOTT, H.G. (1976). **Between teacher and child**. New York: Avon Press.
- GRIM, P.F., KOHLBERG, L., & WHITE, S.H. (1968). «*Some relationships between conscience and attentional processes*». **Journal of Personality and Social Psychology**, 8, 239-252.
- HARTSHORNE, H., & MAY, M.A. (1928-1930). **Studies in the nature of character (Vols. 1-3)**. New York: Macmillan.
- HICKEY, J. & SCHARF, P. (1980). **Toward a just correctional system**. San Francisco: Jossey-Bass.
- HIGGINS, A., & GORDON, F. (1985). «*Work climate and socio-moral development in two worker-owned companies*». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), **Moral education: Theory and application** (pp. 241-268). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum and Associates.
- HOFFMAN, M.L. (1987). «*The contribution of empathy to justice and moral judgment*». In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M.L. (1991). «*Empathy, social cognition, and moral action*». In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory** (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- JOSEPHSON, M. (1993). **The six pillars of character**. Marina del Rey, CA: Josephson Institute of Ethics.
- KAGAN, J. (1981). **The second year**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KAYE, K. (1982). **The mental and social life of babies: How parents create persons**. Chicago: University of Chicago Press.
- KEGAN, R. (1982). **The evolving self**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1967). «*Moral and religious education and the public schools: A developmental view*». In T. Sizer (Ed.), **Religion and public education**. Boston: Houghton-Mifflin.
- KOHLBERG, L. (1971). «*From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*». In T. Mischel (Ed.), **Cognitive development and epistemology**. NY: Academic Press.
- KOHLBERG, L. (1976). «*Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*». In T. Lickona (Ed.), **Moral development and behavior: Theory, research and social issues** (pp. 31-53). New York: Holt Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L., BOYD, D., & LEVINE, C. (1986). «*The return of stage 6: Its principle and moral point of view*». In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), **Zur Bestimmung**

der moral-philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.

- KOHLBERG, L., & CANDEE, D. (1984). «*The relation of moral judgment to moral action*». In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), **Morality, moral behavior, and moral development**. New York: Wiley.
- KOHLBERG, L., & MAYER, R. (1972). «*Development as the aim of education*». **Harvard Educational Review**, 42, 449-496.
- LICKONA, T. (1983). **Raising good children**. New York: Bantam Books.
- LICKONA, T. (1991a). **Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility**. New York: Bantam.
- LICKONA, T. (1991b). «*An integrated approach to character development*». In J.S. Benninga (Ed.), **Moral, character, and civic education in the elementary school** (pp. 67-83). New York: Teachers College Press.
- LICKONA, T. (1993, November). «*The return of character education*». **Educational Leadership**, pp. 6-11.
- MACINTYRE, A. (1982). **After virtue**. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MAGID, K., & MCKELVEY, C.A. (1987). **High risk: Children without conscience**. New York: Bantam Books.
- MILL, J.S. (1979). **Utilitarianism** (G.Sher, Ed.). Indianapolis, IN: Hackett Publishers.
- MOSHER, R., KENNY Jr., R.A., & GARROD, A. (1994). **Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically**. Westport, CT: Praeger.
- NOAM, G.G. (1985). «*Stage, phase, and style: The developmental dynamics of the self*». In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), **Moral education: Theory and application** (pp. 321-346). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum and Associates.
- NUCCI, L. (1981). «*Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts*». **Child Development**, 52, 114-121.
- NUCCI, L. (Ed.). (1989). **Moral development and character education: A dialogue**. Berkeley, CA: McCutchan.
- NUCCI, L., GUERRA, N., & LEE, J. (1991). «*Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage*». **Developmental Psychology**, 27, 841-848.
- PIAGET, J. (1965). **The moral judgment of the child**. (C.M. Gabain, Trans.), New York: Free Press. (First published in 1932).
- PIAGET, J. (1981). **Intelligence and affectivity: Their relationship during child development** (T.A. Brown & C.E.Kaeg, Trans.). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- POWER, F.C., HIGGINS, A., & KOHLBERG, L. (1989a). **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. New York: Columbia University Press.
- POWER, F.C., HIGGINS, A., & KOHLBERG, L. (1989b). «*The habit of the common life: Building character through democratic community schools*». In L. Nucci (Ed.), **Moral development and character education: A dialogue** (pp. 125-143). Berkeley, CA: McCutchan.

-
- RATHS, L.E., HARMIN, M., & SIMON, S.B. (1966). **Values and teaching**. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- REST, J.R. (1979). **Development in judging moral issues**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- ROKEACH, M. (1968). **Beliefs, attitudes, and values**. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, M. (1973). **The nature of human values**. New York: Free Press.
- RYAN, K. (1987). «*The moral education of teachers*». In K. Ryan & G.F. McLean (Eds.), **Character development in the schools and beyond** (pp. 358-379). New York: Praeger.
- RYAN, K., & LICKONA, T. (1987). «*Character development: The challenge and the model*». In Ryan, K., & McLean, G.F. (Eds.), **Character development in schools and beyond** (pp. 3-35). New York: Praeger.
- RYAN, K., & McLEAN, G.F. (Eds.) (1987). **Character development in schools and beyond**. New York: Praeger.
- SAMAY, S.A. (1986). «*Affectivity: The power base of moral behavior*». In G.F. McLean, F.E. Ellrod, D.L. Schindler, & J.A. Mann (Eds.), **Act and agent: Philosophical foundations for moral education and character development** (pp. 71-114). New York: University Press of America.
- SCHULMAN, M. & MEKLER, E. (1985). **Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible**. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SELMAN, R. (1980). **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic Press.
- SHIELDS, D.L.L., & BREDEMEIER, B.J.L. (1995). **Character development and physical activity**. Champaign, IL: Human Kinetics Press.
- SWEET HOME CENTRAL SCHOOL DISTRICT (1991). **Values education handbook**. Amherst, NY: Sweet Home Central School District.
- TURIEL, E. (1983). **The development of social knowledge: Morality and convention**. New York: Cambridge University Press.
- WALKER, L.J. (1995). «*Whither moral psychology?*». **Moral Education Forum**, 20, 1-8.
- WATSON, M., SOLOMON, D., BATTISTICH, V., SCHAPS, E., & SOLOMON, J. (1989). «*The Child Development Project: Combining traditional and developmental approaches to values education*». In L. Nucci (Ed.), **Moral development and character education: A dialogue** (pp. 51-91). Berkeley, CA: McCutchan.
- WESTMAN, J.C. (1994). **Licensing parents: Can we prevent child abuse and neglect?** New York: Insight Books.
- WYNNE, E.A. (1991). «*Character and academics in the elementary school*». In J.S. Benninga (Ed.), **Moral, character, and civic education in the elementary school** (pp. 139-155). New York: Teachers College Press.
-

Traducción: Montserrat Payà. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.