



**Revista Iberoamericana
de Educación**

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

Construcción dialógica de la personalidad moral
Josep M^a Puig Rovira

**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

Construcción dialógica de la personalidad moral

Josep M^a Puig Rovira (*)

En este artículo nos proponemos desarrollar dos cuestiones: primero, la presentación crítica de los paradigmas más representativos de educación moral¹ -la educación moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo y como formación de hábitos virtuosos- y, en segundo lugar, dedicamos una parte de este trabajo a fundamentar una concepción de la educación moral, que la entiende como construcción de la personalidad moral. Aquí nos aproximaremos a la educación moral en tanto que proceso de construcción o reconstrucción de conocimientos, de valores y de destrezas morales. Intentaremos mostrar también que la educación moral es un proceso mediante el cual cada sujeto se implica en la construcción sociocultural de su personalidad moral.

103

La Educación Moral como socialización

Los autores que de un modo u otro pueden vincularse a las posiciones sociologistas² entienden que la educación moral debe insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenecen. Describen la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad. Se les imponen con la autoridad que emana de una entidad social superior a los individuos, que, además, puede ejercer una ascendencia y una presión

(*) Josep M^a Puig Rovira, profesor titular de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona (España). Doctor en Pedagogía por dicha Universidad. Autor de diversas publicaciones y codirector de proyectos de investigación sobre Educación Moral.

sobre ellos. En síntesis, la educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales.

Desde esta perspectiva, las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor o menor medida, y que no contribuimos a elaborar. Por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y su voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe. En todo caso, la única tarea que corresponde a cada uno de los sujetos en formación es averiguar la naturaleza y la necesidad de las normas sociales, es decir, llegar a conocer su razón de ser. Es a partir de ese momento, una vez descubierta la realidad de las normas sociales, cuando el conformismo adaptativo deja de ser presión o imposición y se convierte en reconocimiento y aceptación de la necesidad de las normas sociales. La heteronomía comprendida se habrá transformado en cierto modo de autonomía.

Entender la educación moral como socialización significa, en muchos casos, reducirla a procesos sociales de adaptación, que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente. Por otra parte, la educación moral como socialización reconoce también de modo correcto la vinculación a la colectividad que supone las prácticas morales, pero sólo da cuenta de tal vinculación en tanto que adhesión incondicional a una realidad superior que se nos impone unilateralmente. En cambio, resulta difícil percibir los procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico. Finalmente, la moral requiere autonomía de la personalidad, pero no sólo como descubrimiento y acatamiento de las regularidades sociales. La autonomía supone conciencia personal y creatividad moral. La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad.

104

La Educación Moral como clarificación de valores

Cuando entran en crisis los modelos educativos basados en criterios seguros de valor, suelen imponerse posturas que de una forma u otra apelan a concepciones relativistas de los valores³. Estos modelos suponen que los conflictos de valor sólo pueden encararse acudiendo a algún

tipo de decisión subjetiva del individuo implicado en ellos. Se acepta la existencia de conflictos de valor, pero no la posibilidad de hallar soluciones generalizables a los problemas morales. Sin embargo, asumir la existencia de conflictos de valor reales y reconocer la imposibilidad de encontrar soluciones universalmente aceptables no significa adoptar una postura de pasividad ante las controversias morales, sino sólo que los conflictos morales deben resolverse mediante decisiones individuales, más o menos ilustradas, de los sujetos afectados. La educación moral se convierte en una clarificación de los valores que se aprecian y que permiten resolver las controversias en que cada sujeto se halle inmerso.

La educación moral como clarificación parte del supuesto de que los valores son una realidad del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada individuo debe discernir los valores que quiere hacer suyos mediante un proceso eminentemente individual. Y, si le es posible, debe hacerlo intentando superar los límites, los condicionamientos y las presiones sociales impuestas. En una sociedad plural son múltiples los valores que coexisten, y es difícil definir una opción de valor preferible en sí misma a las demás. Los criterios subjetivos y las preferencias personales serán los que decidan en cada circunstancia qué opción es más correcta.

Pedagógicamente, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente. Dado que la decisión es individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda limitada a un proceso de esclarecimiento personal. En consecuencia, se trata de usar diversos métodos de autoanálisis que sensibilicen a los educandos sobre sus propios valores. Un proyecto de educación moral de estas características, aunque defienda una cierta concepción de la autonomía personal, conduce de modo casi inevitable a una aceptación poco crítica de los valores sociales imperantes.

En síntesis, la educación moral como clarificación de valores pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee ya como de antemano. Tal reconocimiento es lo que permitirá guiar la conducta personal de modo más ajustado a los propios deseos y valoraciones. Transparencia y coherencia son sus objetivos y, en opinión de los representantes de este paradigma, son también la base de la felicidad personal. Sin duda esta tendencia aporta el reconocimiento de una cierta imagen de la autonomía moral. Pero se trata de una autonomía individualista y electiva. Los problemas morales son colectivos, pero al

menos en teoría sólo se escucha la voz aislada de cada sujeto moral. Por otra parte, esa voz no sirve para dialogar, no tiene con quien hacerlo, sino únicamente sirve para elegir el valor que considere más idóneo. Mas idoneidad es aquí sólo deseabilidad personal; no hay de forma explícita ningún otro criterio de orientación moral. Reconocer ese momento tan personal que deben tener los procesos de reflexión y construcción moral no significa quedar anclados en él. La educación moral no puede olvidar sus elementos históricos, culturales y sociales, ni tampoco pasar por alto la tarea constructiva que de modo interpsicológico y dialógico deben llevar a cabo todos los afectados por los problemas o controversias morales.

La Educación Moral como desarrollo

Distanciándose de la educación moral como socialización y de la educación moral como clarificación de valores, se ha ido formulando en etapas sucesivas una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. Desde esta perspectiva, se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que, a su turno, nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos. Los representantes más destacados de esta tendencia son Dewey, Piaget y Kohlberg.

106

Podríamos decir que las aportaciones de estos autores parten de tres principios básicos y comunes. El primero considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto, derivado del anterior, defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo. El tercer principio, común a los tres autores, consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son, desde el punto de vista moral, mejores y más deseables que los anteriores. Si bien estos principios o consideraciones son comunes en la teoría de Dewey, Piaget y Kohlberg, cada uno de ellos insiste o explicita más ampliamente un aspecto concreto u otro.

Respecto a la concepción de la educación moral como desarrollo, Dewey fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo. Lo hizo, por ejemplo, con afirmaciones como las siguientes: "el objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede

asegurar esto. La educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán madurar a las funciones psicológicas del modo más completo y libre⁴. Más completa, sin embargo, fue la aportación de Piaget. En su opinión la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía⁵. Por su parte, Kohlberg coincide con Dewey y Piaget al considerar que la finalidad básica de la educación moral es facilitar al alumno aquellas condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral⁶, que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas.

A partir de la idea de educación moral entendida como desarrollo, cada autor formula una propuesta concreta en torno a la trayectoria que el sujeto debe recorrer para alcanzar dicho desarrollo moral. Podemos decir, en este sentido, que la teoría iniciada por Dewey sobre el desarrollo moral culmina en la definición de los seis estadios del desarrollo del juicio moral que formula Kohlberg.

Dewey estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel premoral o preconventional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primer nivel se caracterizaría por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo nivel se incluirían las personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen. Además, los sujetos aceptan sumisamente la norma sin someterla a un proceso de reflexión crítica. En el último o nivel autónomo, el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos⁷.

Piaget considera un primer nivel premoral, en el que no existe sentido de obligación respecto de las reglas; un segundo, heterónomo, que se define por la obediencia a la norma y por una relación de obligación respecto de la autoridad; y un tercero, autónomo, en el que se tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero en el que la obligación se basa en relaciones de reciprocidad. En la propuesta de Piaget los niveles propiamente morales serían los dos últimos: el heterónomo y el autónomo. Entre ambos se da una relación de sucesión por la cual el niño pasa de la moral heterónoma a la autónoma⁸.

Kohlberg inicia sus investigaciones en el ámbito del desarrollo moral redefiniendo los niveles y estadios establecidos por Dewey y Piaget a

través de estudios longitudinales y transculturales. En su formulación final, establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral, que se agrupan en tres niveles distintos: el preconventional, el convencional y el postconvencional. La aportación más interesante de Kohlberg ha sido posiblemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores.

Indicábamos al inicio de este apartado que el tercer aspecto común a los tres autores era considerar los últimos niveles o estadios como más deseables moralmente que los primeros. Si bien es una idea que se desprende de las tres aportaciones, fue Kohlberg quien la tematizó de forma más amplia. Para él los estadios superiores son más maduros que los inferiores, por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal del razonamiento de cada individuo. Este crecimiento es doble: por un lado, se da el «crecimiento de la diferenciación», que consiste en un aumento de la sensibilidad respecto a la diferencia entre el criterio que prima y el que debería ser tenido en cuenta. Mientras que la moral heterónoma únicamente percibe lo que «es», la autónoma percibe lo que «es» y lo que «debería ser». Por otra parte, también hay un «crecimiento de universalidad o integración», que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier tiempo, persona o situación. Los criterios empleados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los estadios inferiores⁹.

108

A pesar de que las teorías que entienden la educación moral como desarrollo han contribuido en gran medida a fundamentar y operativizar un modo de comprenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, es necesario mencionar también las críticas y polémicas que han desencadenado. Sin entrar en su explicación detallada, veamos algunas de las objeciones que se han hecho a las aportaciones de Piaget y de Kohlberg. En primer lugar, cabe señalar las críticas dirigidas al excesivo énfasis dado a los factores cognitivos en detrimento de los motivacionales y conductuales; o los reparos lanzados contra la omisión de los efectos positivos que puede producir la enseñanza explícita y directa de la moral en el criterio ético de los alumnos; o bien la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral. Asimismo, se les ha criticado el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales que la humanidad ha ido acumulando. En la misma dirección se ha hablado de la imposibilidad de entender la complejidad de las situaciones reales desde la perspectiva cognitivo-evolutiva. El sujeto enjuicia moralmente desde una situación «de laboratorio», muy alejado de las realidades contextuales sobre las que pretende pensar.

La Educación Moral como formación de hábitos virtuosos

Bajo este epígrafe incluimos un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición, ya que se remontan al menos a Aristóteles, pero que hoy se están revitalizando. Impulsadas por factores sociales, culturales y filosóficos de muy distinta índole, y manteniendo un diálogo crítico con las posiciones cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, tales posturas han tomado un renovado protagonismo en los debates sobre educación moral. Nos referimos a propuestas de educación moral que la entienden como adquisición de virtudes, como formación del carácter o como construcción de hábitos. Estas posiciones tienen numerosos puntos en común que les dan cierta unidad¹⁰.

Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada: que realice actos virtuosos y que los haga habitualmente. Sin la formación de hábitos y sin la configuración del carácter no hay personalidad moral, pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos, es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones. Implícita o explícitamente en esta postura hay una clara orientación finalista o teleológica, lo que supone la existencia de algo que permite establecer desde siempre aquello que es virtuoso o bueno para cada sujeto. En unos casos, se habla de una ley universal propia de la naturaleza humana, que cada sujeto puede conocer de modo casi inmediato y de acuerdo a la cual debe regular su conducta. En otros casos, la moralidad que debe impregnar a cada sujeto se define de acuerdo a las normas y valores culturales e institucionales. Bajo esta perspectiva, una persona moral es aquella que se ha adherido a las tradiciones y valores sociales y los ha convertido en un conjunto de virtudes personales.

Se trata de una perspectiva moral que concede mayor énfasis a la cultura y a las tradiciones de la comunidad, y ello en la medida que tales formas sociales expresan y facilitan el acercamiento al bien común. La convicción de que la civilización ha acumulado un amplio conjunto de formas que deben conservarse y transmitirse vigorosamente a las jóvenes generaciones, es lo que ha dado una gran trascendencia al papel de la escuela y de los educadores.

La actividad educativa que infunde forma humana y moral a los educandos se lleva a cabo en dos fases: la primera se destina a reconocer los principios morales esenciales y a derivar de ellos sus concreciones; en

la segunda se trata ya de activar las posibilidades de cada sujeto para que realice repetidamente actos que vayan configurando los hábitos morales y el carácter personal, de acuerdo a los principios y valores morales previamente reconocidos. Culminar estas dos etapas de manera exitosa requiere una fuerte presencia y un compromiso por parte del educador. Una actividad educativa que se plasme en la presentación de modelos personales dignos de ser imitados; en la explicación clara y minuciosa de lo que es una conducta moral; en la exhortación o persuasión de los educandos en favor de determinadas formas morales; en la exigencia, el control y la evaluación; en el diseño de entornos institucionales densos en prácticas virtuosas, de manera que impregnen a todas las personas que los frecuenten; y en la consideración del valor de las experiencias sociales de toda índole. La educación ya no es un proceso de desarrollo sino una actividad artística mediante la cual un escultor da forma a una materia dúctil.

La educación moral como formación de hábitos virtuosos se orienta prioritaria, aunque no exclusivamente, hacia las vertientes comportamentales de lo moral. Se trata de propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas como virtuosas, es decir, que expresen valores socialmente arraigados y propios de una comunidad humana, o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad que puede esperar cada ser humano. Es, por tanto, un paradigma receloso de la educación moral como clarificación y como desarrollo, y ello en la medida que esas posturas no intentan transmitir formas morales valiosas en sí mismas, ni convertirlas en conductas. Es en esta dirección en la que hace sus mejores aportaciones: ver lo moral como algo fundamentalmente relacionado con hábitos virtuosos, con formas de ser y de comportarse. Sin embargo, entendemos que ofrece sus puntos más débiles al dar por establecidos y claros los contenidos de tales hábitos virtuosos. Esos contenidos son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales, en las que conviven proyectos de vida distintos. En esos casos el contenido de los hábitos no puede estar prefijado, sino que debe construirse en relación a las propias expectativas personales, a las situaciones de vida con las que cada cual se encuentra, y a la gama de problemas que cada sujeto debe solucionar.

110

La Educación Moral como construcción de la personalidad moral

Si buscamos algún punto en común entre los distintos paradigmas de educación moral, quizás podamos decir que todos la entienden como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes. Se trata de enseñar a vivir juntos y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha

de ser viable en su conjunto y convivencial para todos los que la forman. Para conseguir esta finalidad básica se han defendido diversos modelos de educación moral, como acabamos de ver, que a veces la han entendido como un proceso de socialización o de adaptación a las normas sociales vigentes. Otras veces se la ha visto como un proceso de clarificación personal que debe facilitar el reconocimiento de los propios valores, de manera que cada cual pueda guiarse a sí mismo de acuerdo a lo que prefiere. También se ha concebido la educación moral como un proceso de desarrollo de las capacidades de juicio, que de una manera natural y casi necesaria se encaminan en dirección a razonamientos más justos y correctos. Finalmente, la educación moral se ha trabajado como formación del carácter o del conjunto de hábitos virtuosos que una colectividad considera como propios. Pensamos que estas posturas focalizan acertadamente diversos aspectos de la educación moral, pero no dan una visión suficiente de ella.

La educación moral supone una tarea constructiva. Como ha recordado José Rubio Carracedo, la ética no se descubre sino que se construye¹¹. En la medida que la moral no sea una imposición heterónoma, una deducción lógica realizada desde posiciones teóricas establecidas, un hallazgo más o menos azaroso o una decisión casi del todo espontánea, podemos decir que sólo nos cabe una alternativa: entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que, además, cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso, es una construcción que depende de cada sujeto.

La educación moral como construcción de la personalidad quiere reconocer y entrelazar aquellos aspectos de las anteriores posturas que considera positivos, aunque en cualquier caso lo quiere hacer priorizando los elementos que valora como claves. Por tanto, la construcción de la personalidad moral supone elaborar y encajar los elementos o componentes que a continuación enumeramos:

- La construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por eso, en un primer momento vemos la educación moral como socialización o como adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, y la vemos también como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, de deseos, de posiciones o de criterios que

personalmente se valoran. Pese a la importancia de estos aspectos, la construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.

■ El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que, pese a no estar completamente enraizados en la trama social, consideramos que son horizontes normativos deseables. En este sentido nadie -o casi nadie- quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco quiere abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia; asimismo nos resistimos a olvidar propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Elementos culturales de esta naturaleza son la base de creencias y hábitos morales deseables que recogemos en el segundo momento de la educación moral.

■ Sin embargo, la construcción de la personalidad moral no puede quedar sin un conjunto de adquisiciones procedimentales: su tercer momento. Nos referimos a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata, pues, de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral.

■ Por último, la edificación de la personalidad moral concluye con la construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral. Estamos en el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas que resultan del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias. En definitiva, se trata de edificar una vida que merezca la pena de ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive. Estamos, pues, en el nivel más concreto e individual de la construcción de la personalidad moral.

Experiencias, instrumentos y guías de valor en la construcción de la personalidad moral

La educación moral como construcción pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, y quiere hacerlo entrando en ellos mediante las herramientas de deliberación y de dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Pero pretende entrar en ellos orientado por guías que

señalan horizontes de valor que ayudan a considerar los conflictos, aunque no aporten soluciones acabadas. Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor y, a veces, a controlarlos o resolverlos. Pero además, es ese mismo trabajo el que forma los procedimientos de deliberación y dirección moral, y el que reconstruye para cada individuo y cada comunidad el sentido de los valores¹². Veámoslo paso a paso.

Experiencias de problematización moral

La construcción de la personalidad moral depende del tipo de experiencias que el medio es capaz de proporcionar. En primer lugar, el entorno sociocultural suministra a cada sujeto unos contenidos que, de manera informal y escasamente consciente, van troquelando su personalidad, la van socializando. Las formas de vida, los hábitos sociales y los valores morales implícitos son sus principales contenidos. Pero junto a esos elementos de adaptación social, los individuos suelen plantearse también problemas en relación a su contenido. Son capaces de romper la adaptación que logran los mecanismos socializadores: usan, pues, sus capacidades críticas. En estos casos estamos ante experiencias de problematización moral que son precisamente las que desencadenan procesos conscientes, voluntarios y autónomos de construcción de la personalidad moral. Por lo tanto, un paso esencial en la construcción de la personalidad moral es contar con situaciones de controversia o de conflicto moral. Enfrentarse a tales situaciones es lo que permite realmente la construcción de la personalidad moral. Pero, ¿a qué nos referimos al hablar de situaciones de conflicto moral? En realidad, a muy distintos tipos de experiencia que problematizan algún aspecto adquirido por socialización. Se rompe el equilibrio y el sujeto queda en una situación de crisis que deberá resolver elaborando o reelaborando alguna solución.

Respecto a este primer elemento del proceso de construcción de la personalidad moral, las capacidades críticas se expresan percibiendo un problema moral genuino donde antes no se veía. La crítica se manifiesta aquí como capacidad para tematizar (percibir y reconocer) un conflicto de valores que con anterioridad no era normal advertir pese a que ya existía. En el ámbito de la moral y en otros muchos se da este proceso de problematizar un aspecto de la realidad que los puntos de vista imperantes no entienden todavía como un problema digno de ser considerado. Es evidente que la construcción de la personalidad moral precisa de esta disposición crítica, a saber: sensibilidad, clarividencia y valentía para ver una situación controvertida o injusta allí donde tal situación todavía es considerada como no problemática.

Manifiestar esta capacidad crítica depende de algunos factores que, a grandes rasgos, vamos a intentar analizar. Dicho de otra forma, la percepción de una problemática moral depende fundamentalmente de los siguientes factores: la experiencia, la sensibilidad y el diálogo (en tanto que intercambio de vivencias y argumentos). La capacidad para tematizar un problema moral está en función, ante todo, de la experiencia o intervención directa en relación a la situación problematizada. En realidad, con eso queremos expresar una idea muy común: se comprende mejor aquello que se ve con los propios ojos, se comprende mejor cuando se participa directamente, se comprende todavía mejor cuando se vive en persona aquello que se problematiza. A menudo una situación o realidad que encierra un problema o una injusticia evidente no se desvela como tal a los ojos de un sujeto o de un grupo social, porque no tiene experiencia mínimamente directa de tal situación. En segundo lugar, tematizar un hecho o una situación como conflictiva o injusta depende, en gran medida, de la sensibilidad moral del sujeto que la observa. La apertura emotiva, el sentirse concernido o el no sentirse personalmente atacado por la situación observada, es otra de las condiciones claves para detectar un nuevo problema. La capacidad de sentir sin racionalizar, de captar el dolor sin culpar o sin autojustificarse, son condiciones claves en la construcción de la personalidad moral. Respecto a este punto merecen especial atención los trabajos sobre el desarrollo moral femenino, en tanto que línea mejor dispuesta para reconocer los problemas por la vía de la sensibilidad y para tratarlos por la vía del cuidado. Finalmente, la tematización moral depende también de la calidad del diálogo que se es capaz de establecer con los implicados. Se trata, por encima de todo, de descubrirse, de explorarse, de ver las razones que hacen aceptable la perspectiva de los demás y de dudar de las propias razones; en definitiva, a través del diálogo se percibe de verdad a los demás y se duda de las propias perspectivas.

114

Instrumentos de la conciencia moral

La educación moral como construcción entiende que el primer elemento en la formación de la identidad moral son los problemas o conflictos con que se enfrenta cada sujeto a lo largo de su vida. Sin embargo, la mera existencia de dilemas de valor no garantiza en absoluto ningún proceso formativo. Pensamos que las controversias morales precisan de algún tipo de instrumento personal que permita entenderlas, analizarlas y modificarlas, es decir, trabajar con los problemas para construir mejores formas de vida moral. Es en este sentido que puede decirse que la construcción de la personalidad moral parte de situaciones y de hechos conflictivos, pero que para ser realmente constructiva de

modos de vida más óptimos es necesario que se desarrollen y se usen instrumentos morales que garanticen la confrontación constructiva con los dilemas de valor que plantea la realidad.

Queda así establecido que los problemas morales exigen que se entre en ellos mediante instrumentos que permitan trabajarlos. De manera semejante a como antes hicimos con los conflictos morales, veamos ahora qué entendemos por instrumentos morales. Los instrumentos de la conciencia moral son un conjunto de procedimientos o disposiciones que permiten la deliberación y la dirección moral en situaciones de conflicto. Son ante todo herramientas, es decir, algo que permite trabajar sobre realidades controvertidas. Son tan sólo instrumentos procedimentales para enfrentarse correctamente a los problemas morales, pero ni se puede asegurar un uso siempre correcto y acertado de tales instrumentos, ni suponiendo siempre el mejor de los usos posibles se puede asegurar tampoco que se alcanzarán por parte de todos los sujetos resultados óptimos y semejantes. Los instrumentos de la conciencia moral son herramientas de trabajo moral que permiten usos y resultados muy diversos. Pese a la apertura con que pueden emplearse las herramientas de deliberación y acción moral, su uso correcto apunta a ciertos valores y marca una línea de conducta valiosa, sin por ello conducir a ningún tipo de dogmatismo moral.

115

De modo concreto, pensamos que el espacio de la conciencia moral está constituido por instrumentos procedimentales como el juicio moral, la comprensión y la autorregulación. Gracias a ellos es posible enfrentarse a los conflictos de valor: deliberar y dirigirse moralmente en situaciones controvertidas. Esto es posible en la medida que el desarrollo del *juicio moral* capacita al sujeto para expresar opiniones razonadas sobre lo que debe ser¹³. Es decir, mediante los juicios morales aportamos razones que permiten justificar la corrección o incorrección de opiniones y conductas morales relacionadas con situaciones de conflicto.

Si el juicio moral aporta la forma universal e incondicionada de la reflexión moral, la *comprensión* resalta la dependencia de la reflexión moral respecto de las particularidades de las situaciones concretas y contextuales¹⁴. La comprensión actúa en tanto que esfuerzo por conocer las peculiaridades de las situaciones concretas y en tanto que esfuerzo para encontrar medios correctos de aplicar los criterios y valores generales a las situaciones particulares. Para conseguirlo, la comprensión apela a la razón y al diálogo, pero también al sentimiento y a las emociones, así como a la benevolencia y al amor. Juicio y comprensión resultan en cierto modo mutuamente complementarios.

A diferencia del juicio y la comprensión, que tienen un carácter esencialmente reflexivo, la *autorregulación* se define mejor atendiendo a las dimensiones conductuales¹⁵, aunque no por ello está exenta de componentes cognitivos y reflexivos. De modo más preciso, entendemos que la autorregulación apunta al esfuerzo que lleva a cabo cada sujeto para dirigir por sí mismo su propia conducta. Un trabajo de autodirección en situaciones de conflicto ha de permitir un alto nivel de coherencia entre el juicio y la acción moral, así como la progresiva construcción de un modo de ser realmente deseado. Todo ello se logra intensificando la relación consigo mismo, hasta que cada individuo se convierte en sujeto de sus propios actos y es capaz de planificar su conducta de acuerdo a puntos de vista propios.

La capacidad crítica se expresa en relación a este momento de la construcción de la personalidad moral en tanto que capacidad y valentía para usar de modo correcto las herramientas morales. Aquí la crítica tiene que ver con la rectitud en el uso de los instrumentos de reflexión y de acción moral, y también con la voluntad de usarlos de modo realmente correcto: con la voluntad de rectitud. Es sabido que el mero dominio en el uso no asegura su empleo correcto, ni que durante su aplicación no se debilite el empuje por seguir sin desfallecimientos la conciencia moral. Se trata de formarlos adecuadamente y de usarlos correcta y apasionadamente.

116

Guías de valor en los procesos de construcción moral

Tal como hemos visto, en los procesos de construcción de la personalidad moral se parte de problemas que se trabajan con instrumentos de reflexión y de dirección moral. Este trabajo de construcción moral cuenta con ciertas guías de valor que, sin fijar de antemano sus resultados, puede orientar o conducir el proceso de elaboración moral de las situaciones conflictivas y de las controversias que plantea la realidad. Las guías de valor pautan el trabajo de elaboración moral al modo de líneas de fuga u horizontes valorativos que no marcan con precisión cómo deben ser las cosas, pero, en cambio, nos dicen en qué dirección han de encaminarse los procesos de dilucidación y dirección moral. Las indicaciones de valor nos distancian de la metáfora constructiva y no deben entenderse ni como planos ni como esbozos del resultado que debiera producir el proceso constructivo. La formación de la personalidad moral avanza apoyándose en una idea clara pero inconcreta de las demandas que debe satisfacer dicha tarea de construcción moral. En tal sentido, solemos decir que la sociedad debe organizarse de acuerdo a criterios de justicia y solidaridad; que es positivo tomar ejemplo aunque no copiar la actitud de ciertas personas que han contribuido con su comportamiento a

humanizar a los hombres; o que tanto el proceso de construcción moral como sus resultados deben respetar los Derechos Humanos. En todos estos casos estamos ante guías de valor que únicamente orientan los procesos de construcción moral, y no ante propuestas fijas o proyectos acabados que establezcan cómo debiera ser en el futuro la realidad conflictiva sobre la cual ejercemos un trabajo de elaboración moral¹⁶.

Las capacidades críticas se expresan respecto a las guías de valor en dos direcciones: primero, como aplicación de los valores a las realidades controvertidas para aclarar su significado y para orientar la intervención en ellas; y, segundo, como reformulación del mismo sentido de los valores a la luz de los problemas que plantean las nuevas controversias morales. La crítica tiene que ver aquí con la habilidad para iluminar las controversias, para orientar su transformación a la luz de los valores y, al fin, para reformular en cierto modo el sentido de los valores. Por consiguiente, la crítica es tanto la aceptación de la utilidad de la tradición (sería en cierto modo una crítica a la omnipotencia con que a veces se puede mirar la construcción de la personalidad moral), como la valoración del contenido de dicha tradición (sería el reconocimiento de que la tradición, por importante que sea, no es la última palabra sobre las formas de vida moral). Por último, y como ya se ha dicho, la crítica tiene que ver también con el uso de las guías de valor que nos ha legado la tradición para enjuiciar los aspectos controvertidos de la realidad.

Diálogo y apertura emocional en la construcción de la personalidad moral

La crítica como tematización de problemas, como uso recto de los instrumentos morales y como aplicación y reformulación de pautas de valor, se basa en la distinta aplicación de unos medios y dinamismos comunes: el diálogo y el impulso emotivo que otorga la sensibilidad. Entendemos que en cierto modo la percepción de nuevos problemas morales, el uso de los instrumentos morales (juicio, comprensión y autorregulación) y la dirección que otorgan las guías de valor, dependen del diálogo y de la sensibilidad. Ambos factores son el nervio de los procesos de construcción crítica de la personalidad moral.

La crítica es una capacidad intersubjetiva. Nunca se es crítico solo, sino que se logra serlo con la ayuda de los demás, dialogando con los demás. Incluso cuando pensamos en una situación de aislamiento estamos dialogando con las voces sociales que ha incorporado nuestra mente. Pero la crítica es también una capacidad que depende del tono emocional. Nunca se es crítico tan sólo razonando: se es crítico razonan-

do y sintiendo. La crítica no es sólo una destreza cognitiva, es también una destreza que implica directamente la sensibilidad.

Hemos visto cómo la construcción crítica de la personalidad moral supone dialogar con la realidad, con los implicados y con la tradición. Y ello se logra suponiendo un diálogo en condiciones ideales (juicio moral), en situaciones contextuales (comprensión) y un diálogo consigo mismo (autorregulación).

Si el diálogo constituye el componente esencial de los procedimientos morales, las emociones y sentimientos no son únicamente su motor sino también una de las condiciones constitutivas del juicio, la comprensión y la autorregulación. El mundo de las emociones y de los sentimientos podría ser considerado con toda justicia como la herramienta de todas las herramientas morales. Su presencia e intervención es, a la vez, anterior y simultánea a todos los esfuerzos de reflexión y acción moral¹⁷. La en apariencia inmediata y simple percepción de una situación como moralmente conflictiva depende de una capacidad emocional que permite sentir que otra persona u otra colectividad están amenazadas o están sufriendo una injusticia. Los sentimientos son aquí la base de la percepción de algo como moral. La incapacidad para apreciar el dolor ajeno y para tematizar moralmente un hecho es, ante todo, una limitación emocional, es una falta de simpatía y de compasión. Sin embargo, el papel de las emociones no termina aquí, sino que se expresa de modo específico en cada uno de los instrumentos de la conciencia moral. Difícilmente encontraremos un juicio moral bien formado sin un desarrollo paralelo de las capacidades empáticas. La habilidad que permite ponerse en la situación de otra persona, salvando las distancias de experiencia personal y cultural, y de lograr así un reconocimiento de sus circunstancias vitales, de su percepción de los problemas, de sus formas de reaccionar y de sentir, constituye una de las condiciones emocionales de la asunción ideal del rol, condición a su vez del juicio moral. Pero si los sentimientos tienen un papel en la constitución del juicio moral, su contribución es fundamental en los procesos de comprensión de las situaciones singulares moralmente relevantes. En tales circunstancias, los sentimientos son el detonante de nuestros primeros juicios intuitivos sobre los hechos que nos ocurren o que simplemente percibimos. El dolor, la culpa, la indignación o la humillación son algunos de estos sentimientos, que están en la base de los procesos de comprensión. Pero los sentimientos juegan también otro papel importante en la resolución de los problemas morales concretos y contextualizados con que se enfrentan los sujetos. Nos referimos al cuidado, a la atención, a la piedad, a la benevolencia, a la solidaridad, o al amor. Todos estos sentimientos intervienen, junto a criterios de justicia y equidad, cuando se intentan solventar conflictos morales¹⁸. Finalmente,

en la autorregulación actúan, junto a sentimientos que han aparecido y que son comunes a todo comportamiento moral, fuertes tendencias motivacionales basadas en sentimientos de vergüenza y de autorrespeto. La autorregulación tiene una vertiente externa que recae en todos aquellos que reciben los beneficios o perjuicios de nuestra conducta. Ahí intervienen los sentimientos anteriormente mencionados, pero la autorregulación tiene también una cara interna que enfrenta a cada sujeto consigo mismo, y que desencadena los sentimientos de rechazo o de aprecio de la propia imagen y conducta. Mantener un comportamiento deseado es una fuente constante de autorreconocimiento y de bienestar consigo mismo, que actúa como elemento motivador clave.

En síntesis, pensamos que en la construcción de la personalidad moral la crítica se expresa en la tematización de situaciones injustas o moralmente controvertidas, en el uso correcto y eficaz del juicio moral, en la comprensión crítica y la autorregulación, y en el aprovechamiento de las guías de valor que la tradición ha ido cristalizando. Por otra parte, las destrezas morales críticas dependen de los dinamismos que pone en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional fina.

Notas

- (1) En la redacción de esta parte he recibido la colaboración de Xus Martín García.
- (2) DURKHEIM, E.: «*La educación moral*». Buenos Aires, Losada, 1947.
- (3) RATHS, L.E.; HARMIN, M., SIMON, S.B. (1967): «*El sentido de los valores y la enseñanza*». México, Uthea, pp. 29-33.
- (4) DEWEY, J. (1964): «What Psychology can do for the teacher» en Reginald Archambault (ed.): «*John Dewey on Education: Selected Writings*». Nueva York, Random House. Hemos obtenido esta cita del libro de JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F. (comps.) (1987): «*La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*». Barcelona, PPU, p. 86.
- (5) PIAGET, J.: «Los procedimientos de la educación moral» en Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, I.: «*La nueva educación moral*», Buenos Aires, Losada, 1967.
- (6) KOLHLBERG, L.: «*Development as the Aim of Education: The Dewey View with Rocheller Mayer*» en Kohlberg, L.: «*Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of moral Development*», San Francisco, Harper and Row, 1981.
- (7) DEWEY, J.: «*Moral Principles in Education*». London and Amsterdam, Leffer & Simons, 1975.

(8) PIAGET, J.: «*El criterio moral en el niño*». Barcelona, Martínez-Roca, 1984.

(9) KOHLBERG, L.: «Education for Justice: A Modern Statement of the Socratic View» y «From Is to Ought.» en Kohlberg, L.: «*Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of moral Development*». San Francisco, Harper and Row., 1981. pp. 29-48 y 101-189.

(10) Son representativos de esta tendencia trabajos como los siguientes: PETERS, R.S.: «*Desarrollo moral y educación moral*». México, FCE, 1981. NUCCI, L.P. (comp.): «*Moral Development and character education*», Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1989. BREZINKA, W. (1987): «La habilidad (moral) como objetivo de la educación» y MEDINA, R. (1987): «Reflexiones sobre educación moral», ambos en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (comps.): «*La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*». Barcelona, PPU. pp. 269-287 y 183-206. Desde una posición teórica distinta es de interés el trabajo de ESCÁMEZ, J.: «*La formación de hábitos como teoría educativa*». Murcia, Límites, 1984.

(11) RUBIO CARRACEDO, J.: «Constructivismo y objetividad moral» en «*El hombre y la ética*». Barcelona, Anthropos, 1987. pp. 291-314. RUBIO CARRACEDO, J.: «La objetividad moral. Por una metodología constructivo-dialógica» y «Constructivismo y democracia» en «*Ética constructiva y autonomía personal*». Madrid, Tecnos, 1992. pp. 168-218 y 248-291. NINO, S.: «*El constructivismo ético*». Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989. Los trabajos de A. Cortina sobre el concepto de socialismo procedimental son también muy útiles para nuestro propósito. CORTINA, A.: «*Ética aplicada y democracia radical*». Madrid, Tecnos, 1993. pp. 60-86.

(12) Este apartado ha sido publicado previamente en *Aprender a Pensar*. Puig, H.: «Pensamiento crítico y educación moral» en *Aprender a Pensar*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1995. pp. 12-23.

(13) KOHLBERG, L.: «*Psicología del desarrollo moral*». Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

(14) GADAMER, H.G.: «*Verdad y método*». Salamanca, Sígueme, 1988. «*Verdad y método II*». Salamanca, Sígueme, 1992. «*El problema de la conciencia histórica*». Madrid, Tecnos, 1993.

(15) TUGENDHAT, E.: «*Autoconciencia y autodeterminación*». México, FCE, 1993. FOUCAULT, M.: «*Tecnologías del yo*», Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1990. PANTOJA, L.: «*La autorregulación científica de la conducta*». Bilbao, Universidad de Deusto, 1986.

(16) ESCÁMEZ, J.: «Los valores en la pedagogía de la intervención» en AAVV: «*Tecnología y educación*». Barcelona, Ceac, 1986. FRONDIZI, R.: «*¿Qué son los valores?*» México, FCE, 1977. MARÍN, R.: «Axiología educativa» en AAVV: «*Filosofía de la Educación*». Madrid, Dykinson, 1989.

(17) Pese a que J. Habermas no es un autor especialmente proclive a incluir los sentimientos en sus trabajos sobre moral, el reconocimiento que en algún momento hace de ellos y el mapa que ha trazado de los puntos en que intervienen, nos da una aproximación esquemática pero muy equilibrada del papel que tienen en la reflexión y en la acción moral. HABERMAS, J.: «*La necesidad de revisión de la izquierda*». Madrid, Tecnos, 1991. pp. 205-208.

(18) GILLIGAN, C.: «*La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*». México, FCE, 1985.