

# El estado de la cuestión

## Tendencias y modelos de educación moral

**M<sup>a</sup> Rosa Buxarrais**

Nos interesamos en este artículo por las principales tendencias y modelos de educación moral. Los hemos dividido en cuatro tipos: modelos y teorías basadas en el desarrollo y el razonamiento moral, modelos basados en la dimensión emocional y afectiva, modelos basados en la formación del carácter y la fuerza moral, y modelos integradores de educación moral.

El análisis de las tendencias y modelos actuales de Educación Moral, sin duda, responden a principios que arrancan de la Filosofía Moral o Ética, de la Teoría de la Educación, de la Teoría Política y de la Psicología del Desarrollo Moral. Estas disciplinas se remontan a su vez a postulados que se configuran en la Antropología y la Epistemología.

No cabe duda de que actualmente existe un debate en Educación Moral cuyo origen se sitúa en el estudio de desarrollo moral iniciado por Kohlberg, sobre un modelo de educación moral que capacita a las personas a saber vivir y convivir en sociedad. Hoy se refleja en las distintas denominaciones que reciben la educación moral en función del contexto, país, corriente ideológica, etc.: nos encontramos con términos como educación en valores, educación del carácter, educación moral, educación emocional, etc. Cada término apunta a un aspecto específico, incluso a una concepción diferente del ser humano, su conducta, su afectividad, sus valores, su carácter, y sus juicios morales.

Además estamos asistiendo al fenómeno de que la Educación Moral se esté convirtiendo en un tópico popular, no solamente en el ámbito de la Psicología de la Educación y la Filosofía Moral como es tradición, sino también en el ámbito de la Pedagogía, de la Educación. Nos gustaría pensar que no es solamente debido al aumento de noticias en los medios de comunicación sobre el aumento de la violencia juvenil y doméstica, el abuso de las drogas y otros problemas sociales, sino que una sociedad democráti-

ca y pluralista como la nuestra así lo reclama. Existe una creencia generalizada en la mayoría de ámbitos de la vida social de que enseñando valores morales y sociales en las escuelas vamos a disminuir en gran medida estas problemáticas. Sin embargo, todavía en ciertos contextos existe la duda en torno al papel de la escuela como lugar de educación y desarrollo moral.

En las siguientes páginas vamos a ofrecer un pequeño recorrido por las principales tendencias y modelos de educación moral<sup>1</sup>, algunas que todavía y, a pesar del tiempo, se mantienen vigentes, y otras que han surgido de las investigaciones y la evolución de los contextos sociales. Las hemos dividido en cuatro: por una parte las fundamentadas en el desarrollo moral; en segundo lugar las que se centran en el desarrollo de la dimensión afectiva de la persona; un tercer bloque que recoge las centradas en la formación del carácter y la fuerza moral<sup>2</sup>, entendiéndose por fuerza moral lo que nos permite actuar de acuerdo con nuestros valores libremente asumidos y construidos a través de la razón dialógica, y en cuarto lugar aquellas que pretenden ser integradoras, comprensivas y que por estar en fase de investigación todavía no tienen desarrollado un modelo de educación moral aplicable a las escuelas.

## 1. Modelos y teorías basadas en el desarrollo y el razonamiento moral

### 1.1. La teoría cognitiva de Piaget

Jean Piaget es entre los psicólogos el primero cuyo trabajo tiene relación con las teorías contemporáneas del desarrollo moral. En sus primeros escri-

---

<sup>1</sup> Desde esta perspectiva de clasificación de los modelos o paradigmas existentes en el ámbito de la educación moral, podemos confrontar nuestro enfoque con el de otros autores. Montserrat Payà, en su obra *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999 (2ª ed) distingue dentro de las teorías psicológicas del desarrollo moral: la teoría psicoanalítica sobre la conciencia moral; la teoría del aprendizaje sobre la conducta moral; el enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral; y la teoría sociocognitiva de Turiel sobre moralidad y convención. Además, Marvin W. Berkowitz, en su artículo titulado "Educar a la persona en su totalidad", que aparece en la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 8, mayo-agosto 1995, distingue modelos de educación moral en base a la "anatomía moral" compuesta por los siguientes componentes: conducta, carácter, valores, razonamiento y emoción. J.M. Puig en su artículo "Construcción dialógica de la personalidad moral" publicado en la misma revista, propone clasificar la educación moral como: socialización, clarificación de valores, desarrollo y formación de hábitos virtuosos.

<sup>2</sup> Larry Nucci en un capítulo del libro de Walberg, H. J. Y Haertel, G.D. : *Psychology and educational practice*. MacCarchan, Berkeley, pp. 127-157, 1997, realiza la clasificación en dos: la del desarrollo moral y la de la formación del carácter. Creemos que hace falta añadir una tercera que corresponde a promocionar básicamente la dimensión emocional o afectiva de la persona. Miquel Martínez en su obra *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997, pp.53, nos propone una clasificación de dimensiones morales en tres: cognitiva-racional, emocional y volitiva. En base a dicha clasificación realizamos nuestra propuesta.

tos se centra específicamente en la vida moral de los niños, estudiando la forma en que éstos juegan para ver cómo aprenden lo que está bien y lo que está mal (1932). Según Piaget<sup>3</sup>, todo el desarrollo proviene de la acción, esto significa que los sujetos construyen y reconstruyen su conocimiento del mundo como resultado de las interacciones con su entorno. Basándose en sus observaciones de cómo los niños aplican las reglas cuando juegan, Piaget determinó que la moralidad, también podía considerarse como un proceso. Además, para examinar cómo los niños entendían las reglas del juego, Piaget entrevistó a niños sobre los actos de robar y mentir. Cuando les preguntaba qué quería decir mentir, ellos respondían “palabras malas”. Cuando se les preguntaba acerca de por qué no se debía mentir, raramente decían porque estaba prohibido, sino porque era una mala palabra. Sin embargo, los niños más mayores eran capaces de explicar que “no era correcto” y “no era verdad”. Otros niños más mayores indicaron un conocimiento de la intención como relevante en el significado del acto: “una mentira es cuando decepcionas a alguien. Cometes un error cuando cometes un error”. De sus observaciones, Piaget concluyó que los niños empezaban en un estadio de desarrollo del razonamiento moral heterónomo, caracterizado por una estricta adherencia a las reglas y deberes y obediencia a la autoridad. Dicha heteronomía era resultado de dos factores: en primer lugar, la estructura cognitiva del niño –caracterizada por el egocentrismo–, y el realismo moral asociado a la existencia de leyes que rigen el comportamiento de las personas. Así esperan que los castigos automáticamente sigan a los actos incorrectos. Por otro lado, existe una natural relación de autoridad entre niños y adultos.

Sin embargo, a través de las interacciones con los otros niños en las cuales el grupo inicia un juego en el que todos busquen la justicia, los niños encuentran la estricta adherencia a las reglas problemática en algunas ocasiones. Si esto es así, es cuando los niños están desarrollando su nivel de desarrollo moral autónomo. La habilidad para actuar desde el sentido de reciprocidad y respeto mutuo se asocia con el paso del egocentrismo a la toma de perspectiva.

Piaget concluye de su trabajo que las escuelas deberían enfatizar una toma de decisiones cooperativa, alimentar el desarrollo moral provocando que los estudiantes construyan reglas basadas en la justicia<sup>4</sup>. Piaget rechaza la creencia de que los niños simplemente aprendan e interioricen las normas del grupo, sugiere que el profesor de aula proponga una tarea difícil,

---

<sup>3</sup> Confrontar en PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Martínez-Roca, Barcelona, 1984.

<sup>4</sup> En este sentido, Durkheim (1925) también creía que la moralidad surge de la interacción social o de la inmersión en un grupo, sin embargo añadía que el desarrollo moral era un resultado natural de la adhesión al grupo, una adhesión que se manifiesta con el respeto a los símbolos, reglas y autoridad del grupo.

dando a los estudiantes la oportunidad de resolver problemas, en lugar de adoctrinarlos en una serie de normas.

### 1.2. La Teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg

Kohlberg (1969) modificó y elaboró el trabajo de Piaget. Al igual que Piaget propuso que los niños tenían unas formas de pensamiento acerca de sus pensamientos y experiencias que incluían la comprensión de conceptos morales, como la justicia, los derechos, la igualdad y el bienestar humano. Kohlberg siguió el desarrollo del juicio moral basándose en los estadios de desarrollo de Piaget y determinó que el proceso de madurez moral tomaba más tiempo que el que había propuesto Piaget.

Basándose en los resultados de su investigación, Kohlberg<sup>5</sup> identificó seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles superiores. Cada nivel representaba un cambio fundamental en la perspectiva socio-moral de los individuos. En el primer nivel, el **preconvencional**, los juicios morales de la persona se caracterizan por un concreto, se trata de una perspectiva individual. En este nivel, el estadio 1 –de orientación heterónoma– se centra en evitar romper las reglas para evitar el castigo, las consecuencias físicas de una acción hacia las personas y propiedades. Es un estadio caracterizado por el egocentrismo y la imposibilidad de tener en cuenta otros puntos de vista. En el estadio 2 existe una primera emergencia de la reciprocidad moral, se trata de una etapa instrumental, pragmática. La regla de oro lleva a que “si uno me golpea yo me devuelvo”. Uno sigue las reglas solamente cuando tiene un interés inmediato.

En el nivel **convencional** se tiene un entendimiento básico de la moral convencional y de que las normas y convenciones sociales son necesarias para mantener el orden social. En el estadio 3 somos capaces de compartir sentimientos, acuerdos y expectativas que están por encima de nuestros intereses individuales. Se define lo que está bien, en términos de lo que esperan los demás, que están cercanos a mí, y en términos de los roles estereotipados que definen “ser bueno/a”. Ser bueno significa mantener buenas relaciones mutuas, como sinceridad, lealtad, respeto y gratitud. La perspectiva es la de la comunidad local o familiar. No existe la consideración de un sistema social generalizado. El estadio 4 marca el punto desde donde definir lo que es correcto en términos de las normas locales y de las expectativas de rol, para definir lo correcto en términos de las leyes y normas establecidas por un gran sistema social. Esto quiere decir que la perspectiva de “miembro de la sociedad” en la cual se es moral porque se siguen los “deberes” definidos por las responsabilidades sociales. Uno debe obedecer la

---

<sup>5</sup> En este ámbito existen numerosas referencias pero quizás una de las más completas traducciones de la obra de Kohlberg en relación a la Teoría de los Estadios es la titulada: *Psicología del desarrollo moral*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.

ley excepto en casos extremos en el cual la ley entra en conflicto con los otros “deberes” sociales pre-escritos. Obedecer la ley se considera necesario para mantener el sistema de leyes que protegen a todos y cada uno.

Finalmente, el nivel **postconvencional** se caracteriza por el razonamiento basado en principios, usando la perspectiva “anterior a la sociedad”. Estas razones individuales basadas en los principios que subrayan reglas y normas, pero rechazan la aplicación uniforme de una ley o una norma. Así como el estadio 5 ha recibido apoyo empírico sustancial, el 6 todavía se mantiene en un punto de vista teórico en el que la racionalidad sigue desde el estadio 5. En esencia, este último nivel de juicio moral se relaciona con las raíces del razonamiento en los principios éticos de justicia desde los cuales las leyes morales se establecen. Las leyes son evaluadas en términos de su coherencia con los principios básicos de su moralidad más que por que sean el sustento del orden social existente. Los estadios 1 a 5 han sido empíricamente apoyados por hallazgos desde investigaciones longitudinales y transculturales (Power et al., 1989).

Kohlberg usó esos hallazgos para rechazar las prácticas tradicionales de educación del carácter. Esas prácticas, según él, se basan en la idea de que las virtudes y los vicios son las bases del comportamiento moral, o que el carácter moral es el conjunto de un “saco de virtudes”<sup>6</sup> como la honestidad, la amabilidad, la paciencia, la fuerza, etc. De acuerdo a esa perspectiva sobre la que vamos a extendernos más adelante, los profesores enseñan esas virtudes a través del ejemplo y la comunicación directa de las convicciones, dando oportunidades a los estudiantes para poner en práctica dichas virtudes y recompensando sus expresiones. Sin embargo, las críticas a este enfoque se refieren a que no existen unos principios-guía para definir qué virtudes valen la pena y se asume un equivocado consenso de la comunidad sobre lo que consideran “valores positivos”, pero a menudo serán los profesores quienes arbitrariamente impongan ciertos valores dependiendo de su cultura, del concepto de sociedad que tengan y de sus creencias personales. Por lo tanto, se podrían considerar partidarios de una ética relativista, adoptando la perspectiva de la clarificación de valores en educación moral.

Kohlberg rechazó centrarse en los valores y virtudes, no solamente por la dificultad del consenso acerca de cuáles virtudes deben ser enseñadas, sino también por la compleja naturaleza de la práctica de algunas de ellas. Por lo tanto, Kohlberg creyó que la mejor forma de afectar al comportamiento moral era focalizando el trabajo en los estadios de desarrollo moral. Esos estadios son críticos porque consideran la forma en que la persona organiza su comprensión de virtudes, reglas y normas, y las integra en una toma de decisiones morales (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Además, rechaza el relativismo en favor de que existen ciertos principios de justicia

---

<sup>6</sup> Aristóteles aducía que la virtud principal que aportaba coherencia a las demás era el razonamiento práctico, especialmente la capacidad de razonar correctamente. *Ética a Nicómaco*, Clásicos Políticos, Madrid, 1985.

que representan la cumbre de la madurez moral, y encuentra que esos principios básicos morales se encuentran en todas las culturas y subculturas en el mundo (Kohlberg & Turiel, 1971).

Por lo tanto, el objetivo de la educación moral es animar a los individuos a desarrollar el siguiente estadio de razonamiento moral. En un principio, los esfuerzos educativos de Kohlberg se basaron en las consideraciones piagetianas sobre el desarrollo cognitivo. El desarrollo, en este modelo, no es meramente el resultado de ganar más conocimiento, sino que consiste en una secuencia de cambios cualitativos del pensamiento individual. Si cada estadio de desarrollo se organiza de acuerdo a las características del estadio, un individuo interactúa con el entorno de acuerdo con su comprensión básica de ese entorno. Sin embargo, el niño encontrará información que no encaje con su punto de vista del mundo, por lo tanto deberá ajustar dicho punto de vista y acomodar la nueva información. Este proceso de equilibración se da cada vez que un sujeto se enfrenta a un punto de vista distinto al suyo.

La forma más habitual de someter a la persona a momentos de equilibración es el "dilema moral" que demanda que los estudiantes determinen y justifiquen qué debería hacer el protagonista del dilema. A través de la discusión, los estudiantes se ven forzados a contraponer sus formas de pensar y poner en juego los principios morales de justicia.

Creemos interesante añadir la aportación de Rest (1994)<sup>7</sup> a la teoría de los estadios de Kohlberg, porque realiza una interpretación de los seis estadios de desarrollo moral en base al concepto de cooperación, es decir, cómo organizar la cooperación, clasificando los estadios de la siguiente manera:

- 1. Moralidad de la obediencia.** "Haz lo que te han dicho. Ser "bueno" es ser obediente.
- 2. Moralidad del egoísmo instrumental** o intercambio simple. "Hagamos un trato".
- 3. Moralidad de la concordancia interpersonal.** "Sé considerado, agradable, amable: así harás amigos".
- 4. Moralidad de la ley y el deber hacia el orden social.** "Cada uno en la sociedad está obligado a y protegido por la ley".
- 5. Moralidad de los procedimientos de construcción del consenso.** "Estás obligado por los pactos que están acorde con los procesos debidos".
- 6. Moralidad de la cooperación social no arbitraria.** La moralidad se define por como la gente racional e imparcial organiza la cooperación ideal.

En el Estadio 1, la persona está cohibida o condicionada por el poder que ejercen los demás sobre ella. Los que cuidan al niño le plantean de-

---

<sup>7</sup> Podemos encontrar dicha interpretación en su obra *Moral development in the professions*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.

mandas que éste rápidamente cumple porque la desobediencia conlleva castigo. La primera noción de estar con la gente implica que hagas lo que te han dicho.

En el Estadio 2, la persona se da cuenta de que todos tienen sus propios intereses, incluida ella. En este darse cuenta está implícito el sentido de obligación a ser obediente a la otra persona. En ese estadio “hacer bien” quiere decir “hacer lo que me satisface a mí de manera instrumental”, no dando respuesta a lo que la otra persona me pide. Aunque en este estadio parece que la persona está centrada en sí misma, ya empieza a estar presente la idea de cómo la gente coopera. Uno puede proponer tratos simples a la otra persona, intercambiando favor por favor. La cooperación aparece por el simple intercambio de favores: la justicia se recupera del lugar del trato.

La persona en el Estadio 3 se da cuenta de que la gente no solamente hace tratos con otros en términos de intercambios temporales pactados, sino que se da una verdadera interacción social. La gente puede establecer pactos a largo plazo, que conlleven relaciones donde aparezcan los valores de lealtad, gratitud y cuidado del otro. En esas relaciones la persona no tiene en cuenta el número de favores específicos. Por lo tanto, se supone que en este estadio se da una toma de perspectiva mutua, como esa toma de perspectiva se da en dos direcciones, hay una mutua coordinación de intereses, por lo que en ese estadio la moralidad es la de hacer y conservar amistades, siendo cooperativo, considerado, leal y cuidadoso.

En el Estadio 4 se pueden ver las deficiencias del Estadio 3, que solamente nos aporta la base para la cooperación con amigos y aliados. No proporciona las directrices para la cooperación con extraños, competidores y enemigos. El Estadio 4 ve el problema de la moralidad como estableciendo un esquema de cooperación para la sociedad en general, no meramente para cooperar con los amigos o con los uno quiere. La solución del estadio 4 a este problema se encuentra en el concepto de ley. La sociedad puede estar organizada formalmente, públicamente, con leyes categóricas o a través de sistemas de reglas formales definidas por instituciones secundarias. La ley es pública, conocida por todos los miembros de la sociedad y aplicada categóricamente a cada uno. Teniendo leyes podemos contar con los otros, incluso extraños, para conocer la ley y cómo comportarse en función de las formas socialmente establecidas. En otras palabras, la ley crea un orden cooperativo sobre una base social amplia.

En los niveles más altos (Estadio 5 y 6) una persona puede darse cuenta de que debería haber unas bases que establecieran una red de cooperación en la totalidad de la sociedad. Pero en esos estadios la persona se da cuenta de que las sociedades pueden gobernarse por diversos sistemas de leyes<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Así, podemos tener una ley de abolición de la esclavitud, donde un 2% de la población goza de una vida confortable y el otro 98% debe trabajar duramente para hacer confortable la vida de ese 2%.

La distinción entre los estadios 5 y 6 está en la orientación que debemos dar a los principios que configuran los sistemas de reglas y leyes en la sociedad. Los principios son visiones del ideal de sociedad cooperativa que tenemos. Por lo tanto, los principios determinan, regulan y critican los sistemas de leyes y reglas de una sociedad cooperativa, por eso los estadios 5 y 6 se llaman moralidad de principios.

Las diferencias entre estadios 5 y 6 han sido muy discutidas. Sin embargo, Kohlberg cuando murió todavía estaba trabajando en la definición del estadio 6. Desde un punto de vista de la investigación, podemos darnos cuenta de que Kohlberg en su guía para medir puntuaciones (Colby & Kohlberg, 1987) no puntuó el estadio 6. Kohlberg decía que ese estadio se daba en raras ocasiones por lo que era difícil conseguir una validez interna. En la investigación realizada por Rest (1979), con el DIT (Defining Issues Test), los ítems del estadio 5 y 6 eran similares porque se combinaba una puntuación sobre principios, así estos dos estadios no se distinguen en los análisis de datos.

El filósofo Puka (1991) proporcionó un buen argumento cuando dijo que Kohlberg fue superfluo a la hora de tratar el debate filosófico entre los partidarios de la deontología y los de la teleología. Kohlberg caracterizó a las filosofías utilitaristas en el estadio 5 y las deontológicas en el estadio 6. Tomó ideas prestadas de los filósofos Rawls (1971) y Habermas (1979). Así, el estadio 5 apela a los mecanismos políticos: elecciones, votaciones, representatividad de votos, proceso, para tomar decisiones que tiendan a conseguir un consenso de grupo. En contraste, el estadio 6 representa visiones de una sociedad ideal que establece un balance entre el peso y el beneficio de la vida en cooperación, y optimiza que cada persona se juegue la vida y el bienestar en el orden social. Esto no se consigue en el proceso político del estadio 5. La distinción esencial se da entre la justicia procedimental del estadio 5 y la justicia sustantiva del estadio 6. Los filósofos han propuesto diferentes visiones de cómo organizar una sociedad ideal formulando cada uno de los principios cardinales: justicia, utilitarismo, beneficencia, respeto a las personas, autonomía, etc.

Las filosofías modernas –con excepción de la de Nietzsche y propuestas similares– pueden ser puntuadas en el estadio 6 en el DIT.

## 2. Modelos basados en la dimensión emocional y afectiva

### 2.1. La Moralidad del Cuidado de C. Gilligan

Una de las principales críticas realizadas al trabajo de Kohlberg procede de Carol Gilligan y la planteó en su obra *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982). Sugirió que la teoría de Kohlberg tenía un sesgo contra las mujeres, porque solamente usaba hombres en sus estudios. Escuchando la experiencia de las mujeres, Gilligan concluyó que

la “moralidad del cuidado” puede usarse en lugar de la “moralidad de la justicia y los derechos” expuesta por Kohlberg. Desde su punto de vista, la moralidad del cuidado y de la responsabilidad es una premisa de la no violencia, mientras que la moralidad de la justicia y los derechos está basada en la igualdad. Otra forma de ver estas diferencias se vislumbra dando un vistazo a las dos moralidades, que proponen dos preceptos distintos, el precepto de no tratar a los otros injustamente y el precepto de no apartarse cuando alguien nos necesita. Ella presenta esas moralidades como distintas aunque estén potencialmente conectadas.

En su trabajo inicial enfatizaba las diferencias de género asociadas a estas dos orientaciones de la moralidad. La Moralidad del cuidado subraya la interconexión y presumible emergencia de un gran nivel de pertenencia al género femenino, por tomar a las madres como formadoras de la identidad. La moralidad de la justicia emerge en el contexto de coordinar las interacciones individuales y se da más entre los varones.

Esta corriente implica una apertura hacia la consideración de la importancia que sin duda alguna tienen las relaciones interpersonales en la construcción de la moralidad. Para B. Benhabib (1992) no se trata de oponer la justicia al cuidado ni el otro universal al otro concreto, sino de construir una teoría moral que permita “reconocer la dignidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto”<sup>9</sup>.

La Educación Moral basada en esta perspectiva enfatiza el esfuerzo por promover respuestas de empatía y cuidado en todos los estudiantes, independientemente del género. Quizás el planteamiento más comprensivo en este sentido es el de Nel Noddings (1984) en su *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Noddings desarrolla las tesis de Gilligan y acentúa la necesidad de una visión moral femenina caracterizada por el pensamiento relacional, la sensibilidad, el cuidado y el contextualismo más que las reglas, los principios y el interés por los derechos y autonomía individuales. Noddings cree que los valores del cuidado y de la crianza, asociados tradicionalmente a la maternidad femenina, se deberían difundir más ampliamente en las relaciones sociales y que todos deberían llegar a celebrar el acoplamiento de todas las personas de la Tierra en las múltiples redes y ciclos de vida. (Sharp, 1998).

## 2.2. La aportación de Goleman

Sin duda nos resulta difícil de imaginar a una persona moral desprovista de sentimiento o emoción. La adhesión a unos principios, la tendencia a actuar en un sentido concreto, la aproximación inicial y la relación entre las personas, o la identificación con colectivos determinados, la eficacia y conti-

---

<sup>9</sup> BENHABIB, S.: “Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral”. *Isegoría*, nº6, pp. 37-63, 1992.

nidad en nuestro trabajo, las decisiones importantes en nuestra vida tiene todas, siempre, un fuerte componente emocional que matiza nuestros comportamientos racionales.

“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 actual a los individuos siguiendo tales razonamientos”. (Samay, 1986, p. 71).

La expresión “emociones morales”<sup>10</sup> nos sugiere dos cuestiones. En primer lugar, algunas emociones, como la compasión o la empatía que son generalmente aprobadas por los demás y en segundo lugar, determinar si las emociones están legitimadas por juicios morales o no.

Sin lugar a dudas, el tema de las emociones o sentimientos morales relacionada con el juicio moral ha sido tratado a lo largo de la historia por más de una corriente de pensamiento. Quizás ha sido gracias a un best-seller como Goleman, que este conceptos se hayan desarrollado o considerado desde un punto de vista educativo.

Goleman con sus conceptos de “inteligencia emocional” y “alfabetización emocional” como componentes indispensables en la persona se añaden a otras concepciones o paradigmas de la educación moral, como es la Educación del Carácter. En el libro *Inteligencia Emocional*, Goleman realiza una serie de conclusiones en las que, como John Dewey, piensa que la educación moral es más eficaz cuando la instrucción atañe a acontecimientos reales en la clase, no a lecciones abstractas o hipotéticas<sup>11</sup> (Goleman, 1995). Goleman cita a Dewey porque piensa que la alfabetización emocional es un método para promover el desarrollo del carácter pero es un ejemplo de instrucción indirecta.

Dewey (1922) en su *Human Nature and conduct* avanza el concepto de carácter moral que tiene mucha similitud con el concepto de “inteligencia emocional” con el que se ha popularizado Goleman.. La teoría de Dewey de la relación entre emoción, impulso, hábito y desarrollo del carácter se refiere a las respuestas autónomas internas del cuerpo que definen los rasgos críticos de la reciente noción de inteligencia emocional. Sin embargo, De-

---

<sup>10</sup> Desde la historia de la filosofía sabemos que se ha afrontado el tema de las emociones desde tres posiciones. La primera, que podríamos identificar con los estoicos, niega que las emociones tengan una verdad moral; las emociones como grupo se dirigen al servicio de la vida buena. Esta posición ha sido influenciada por Kant y la filosofía moderna. La segunda perspectiva sobre las emociones como la compasión y la empatía, las considera específicamente morales por el hecho de que conducen la conciencia moral y el comportamiento; este enfoque podemos asociarlo a la tradición de Hume, Hutcheson y Smith. La tercera perspectiva se basa en Aristóteles y afirma que la educación moral incluye el aprendizaje de sentimientos “la emoción correcta en un nivel correcto, en un tiempo correcto”. Así, todas las emociones son intrínsecamente relevantes.

<sup>11</sup> Este punto de vista apareció ya en la obra de Dewey, J.: *Moral Principles in Education*. 1909 donde realiza la distinción entre instrucción moral directa e indirecta y argumenta que la aproximación indirecta tiene un más profundo y tardío impacto en el estudiante. Los elementos indirectos incluyen “agentes, instrumentos y materiales de la vida escolar”.

wey no se dirige a la alfabetización emocional como lo hace Goleman sino que entiende que para nutrir el carácter moral debemos dirigirnos a lo interno, la dimensión psicológica de los hábitos e impulsos emocionales. Como consecuencia, la instrucción moral se concibe no solamente relacionada con un dominio directo e indirecto sino con lo interno y lo externo. Debe referirse a las dimensiones internas y externas de la mente, el cuerpo y el entorno, cada uno de los cuales define el carácter y la conducta humana.

De talante muy distinto es la aportación de Guillermo Hoyos que desde el ámbito de la Filosofía moral estudia los sentimientos morales<sup>12</sup>: resentimiento, indignación y culpa<sup>13</sup>. Se trata, de todas formas, de dotar a la moral de una base fenoménica sólida, de un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que permite caracterizar algunas situaciones históricas en crisis por la falta de sensibilidad moral de las personas.

Creemos que el propósito fundamental de estas aportaciones es la intención de establecer unas relaciones adecuadas entre el pensamiento y las emociones como forma necesaria para orientar y dirigir la vida de una persona. En este sentido, es importante conocer las emociones, saber utilizarlas de modo inteligente, armonizando el conjunto de la vida personal.

La educación moral, desde este punto de vista, deberá proporcionar oportunidades educativas para que el individuo descubra el estado de sus emociones y pueda relacionarlo con la calidad de vida personal<sup>14</sup>.

### 3. Modelos basados en la formación del carácter y la fuerza moral

#### 3.1. La "Educación del Carácter" según Lickona

Recientemente la perspectiva que está triunfando en los EEUU y que se está expandiendo a otros países se basa en el concepto de "Educación del Carácter" <sup>15</sup>(EC), que ha aparecido como una estrategia comprensiva de

---

<sup>12</sup> Se basa en la propuesta de P.F. Strawson (1974) acerca de los sentimientos morales y apoyado recientemente en E. Tugendhat y J. Habermas.

<sup>13</sup> Están desarrollados en un artículo de Guillermo Hoyos, "Ética comunicativa y educación para la democracia" en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 7, Enero-Abril 1995. Pp. 65-92. Aunque su aportación no está aplicada al ámbito de la Educación Moral, sin duda, es interesante planteárnosla.

<sup>14</sup> Actualmente se están desarrollando actividades en los centros educativos para trabajar con las emociones. En nuestro país se han puesto en marcha interesantes experiencias que tienen por objeto tratar en las aulas el tema de los afectos, de los sentimientos y también de la sexualidad. Por ejemplo, el trabajo de Uruzuola, M.J.: *Aprendiendo a amar desde el aula. Educación secundaria*. Maite Canal. Bilbao, 1996. También existen planteamientos interesantes como el de Andy Hardgreaves, L. Earl y J. Ryan, en su obra (edición española) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro, Barcelona, 1998, se propone un cambio de perspectiva a la hora de establecer la relación profesores-alumnos, introduciendo la afectividad o las emociones morales.

<sup>15</sup> Definimos "carácter" como el conjunto de características psicológicas de un indivi-

educación moral<sup>16</sup>. Su naturaleza comprensiva ha sido ilustrada por la importancia que se le da a las múltiples dimensiones de la cultura escolar, las actividades de aula, para promover el desarrollo moral (Lickona, 1991; Wynne & Ryan, 1993).

En los últimos años la “educación del carácter”<sup>17</sup>, al menos en Estados Unidos, ha emergido como uno de los esfuerzos escolares para implementar programas en el área de los valores morales, la ética y la educación para la ciudadanía.

Lickona, considerado por algunos autores como el principal representante de la EC, nos propone tres razones por las cuales una escuela debe añadirse a una educación del carácter.

Porque necesitamos buen carácter para ser plenamente humanos. Necesitamos fuerza de mente, corazón –cualidades como un buen juicio– y poseer honestidad, empatía, cuidado, persistencia, autodisciplina y fuerza moral, para ser capaces de trabajar y amar, dos de las condiciones de la madurez humana.

Porque las escuelas son los lugares ideales donde están las comunidades humanas civiles y preocupadas por los demás, que promueven y enseñan a todos los estudiantes y miembros de la comunidad los valores en los que se base un buen carácter.

Porque es esencial para construir una sociedad moral. Es una pena que existan sociedades en el mundo que sufran problemas sociales y morales: la desintegración de la familia, los abusos psíquicos y físicos de la infancia, el aumento de la violencia, el crecimiento del materialismo, el incremento de la falta de honradez, el deterioro de la civilidad en la vida cotidiana, el abuso del alcohol y las drogas, la influencia de los medios de comunicación, la plaga de problemas como embarazos precoces, enfermedades de transmisión sexual, infidelidad matrimonial, etc). Se ha perdido el respeto a la vida.

A estas razones deberíamos añadir el listado de problemas sociales que se reflejan actualmente en la juventud, como: el aumento de la violencia juvenil, de la falta de honestidad (mentira, robo, engaño), el incremento de la

---

duo que determinan su habilidad e inclinación a actuar como un agente moral. (Berkowitz, 1999). El carácter moral está compuesto por: conducta moral, valores morales, razonamiento moral, personalidad moral, emociones morales, identidad moral y bases del carácter. Por lo que la “Educación del Carácter” (EC) será cualquier tipo de educación que promueva el crecimiento del carácter o funcionamiento moral en una persona o grupo de personas. Esto incluye las instituciones educativas pero también otras instituciones, incluyendo la familia.

<sup>16</sup> El concepto de “EC” ha evolucionado históricamente, tiene unos orígenes que aquí no vamos a desarrollar y debemos situarlo en el contexto americano. En este artículo presentamos el enfoque actual de Lickona, con el que estaríamos de acuerdo de forma global.

<sup>17</sup> La *Asociación de Educación del Carácter*, uno de los más prestigiosos grupos de abogacía de EEUU, define la educación del carácter como “el esfuerzo premeditado de escuelas, familias y comunidades para ayudar a los jóvenes a ser críticos, preocuparse y actuar de acuerdo a valores éticos”.

falta de respeto a los padres de familia, profesores y otras figuras representantes de la autoridad, de la crueldad entre iguales, el aumento de crímenes por fanatismo y odio, el deterioro del lenguaje, la no aceptación del trabajo ético, el incremento del egocentrismo, acompañado por el deterioro de la responsabilidad personal y social, la aparición de comportamientos autodestructivos como actividad sexual prematura, consumo de drogas y suicidios y el crecimiento de analfabetización ética, incluyendo ignorancia de conocimiento moral como base de la Regla de Oro y la tendencia a comprometerse con comportamientos perjudiciales para uno mismo y los demás sin pensar en su adecuación<sup>18</sup>.

La *Asociación para la Educación del Carácter*, dirigida por Lickona (1995)<sup>19</sup> propone 11 principios como criterios a tener en cuenta por todas las escuelas para llevar a cabo un programa de educación del carácter y evaluar sus resultados.

**1. La EC promueve los valores éticos básicos<sup>20</sup> como la base de un buen carácter.** Sostiene, como principio filosófico de partida, que los valores éticos básicos son objetivamente importantes y ampliamente compartidos. Así, valores como el cuidado, la honestidad, la lealtad, la responsabilidad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás constituyen la base de un buen carácter. Una escuela basada en la EC debe explicitar y hacer difusión de esos valores, promulgarlos entre todos los miembros de la comunidad escolar, definirlos en términos de comportamientos que deben observarse en la vida escolar, modelar esos valores, realizar análisis de casos y discusiones acerca de ellos, usarlos en las relaciones humanas dentro de la escuela y la comunidad, y reforzarlos de forma que todos los miembros de la comunidad escolar tengan un comportamiento coherente con dichos valores básicos.

---

<sup>18</sup> En respuesta a esos signos de peligro moral, dice Lickona, el interés por la educación del carácter aumenta estrepitosamente en los Estados Unidos. Existen tres organizaciones nacionales recientemente constituidas en torno a la Educación del carácter: La *Character Education Partnership*, la *Character Counts Coalition*, y la *Communitarian Network*. Han aparecido publicaciones en relación a este planteamiento como la de William Kilpatrick, *Why Johnny can't take Right from Wrong* (1992), Jacques Benninga, *Moral Character and Civic Education in the Elementary School* (1991), ed Wynne and Kewin Ryan, *Reclaiming our schools: a handbook on teaching character, academics and discipline* (1992), Henry Huffman, *Developing a Character Education Program*, (1994), Douglas Heath: *Schools of Hope: Developing mind and character in today's youth* (1994), Thomas Lickona: *Educating for Character* (1991), Larry Nucci. (comp.): *Moral Development and Character Education*. McCurtham Corporation, Berkeley, (1989).

El Congreso de Estados Unidos recientemente ha autorizado fondos para elaborar materiales basados en Educación del carácter, formación de profesorado en este terreno, etc.

<sup>19</sup> LICKONA, "11 Principles on Character Education". *Journal of Moral Education*, Vol. 25, nº 1, pp. 93-100.

<sup>20</sup> Estos valores éticos básicos entendemos que pueden ser los de una "Ética Mínima", según plantea A. Cortina, en *Ética mínima*, Tecnos, Madrid, 1986. Lickona (1990) propone como valores básicos: la afirmación de la dignidad humana, la promoción del bien individual y el bien colectivo y la protección de los derechos humanos.

En ese tipo de escuela esos valores básicos deben ser tratados de forma obligatoria, siendo un reclamo sobre la conciencia del individuo y la comunidad. La EC asegura la validez de esos valores, y su poder deriva del hecho de que esos valores afirman la dignidad humana, promueven el desarrollo del bienestar personal y sirven para el bien común. Se pueden exponer a la prueba ética clásica de reversibilidad: ¿Querías ser tratado de esa forma? Y de universalidad: ¿Querías que la gente actuara de esa forma en una situación similar?, y definen nuestros derechos y responsabilidades en una sociedad democrática. La escuela debe clarificar que esos valores humanos básicos pueden ser afirmados por toda la gente civilizada, independientemente de su religión y cultura.

**2. El “Carácter” debe ser definido de forma comprensiva, pues incluye pensamiento, sentimiento y comportamiento.** Es concebido como abarcando aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales<sup>21</sup> de la vida moral. El buen carácter consiste en comprender, preocuparse por y actuar de acuerdo a esos principios éticos fundamentales. La tarea de la EC consiste en ayudar a los estudiantes y a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje a que conozcan “el bien”, lo valoren y actúen de acuerdo con él. Si la gente crece en ese carácter desarrollará un aumento de la comprensión de esos valores básicos, un profundo compromiso en vivir de acuerdo a esos valores y una fuerte tendencia a comportarse de acuerdo a ellos.

**3. Una EC eficaz requiere una aproximación intencional, proactiva y comprensiva que promueva los valores básicos en todas las fases de la vida escolar.** La escuela basada en la EC se mira a sí misma mediante una lente moral y ve como virtualmente todo lo que pasa en la escuela afecta a los valores y al carácter de los estudiantes. Una aproximación intencional y proactiva se propone encontrar formas de desarrollar el carácter, dejando simplemente que se den oportunidades o situaciones. Una aproximación comprensiva utiliza todos los aspectos de la escolaridad —el ejemplo del profesor, la política disciplinaria, el curriculum académico, el proceso instructivo, la evaluación del aprendizaje, el manejo de la cultura escolar, las relaciones con la familia, etc.— como oportunidades para la educación del carácter.

**4. La escuela debe ser una comunidad de cuidado, por sí misma debe contener buen carácter.** Debe progresar en convertirse en un microcosmos de lo civil, cuidado y justicia. Esto podrá hacerlo convirtiéndose en una comunidad moral que ayude a los estudiantes a formar su preocupación por los demás, compañeros y adultos. Estas relaciones basadas en el cuidado deben fomentar el deseo de aprender y el deseo de ser buena per-

---

<sup>21</sup> La mayoría de autores que trabajan en Educación Moral diferencian estas tres dimensiones. Quizás se debería enfatizar que la dimensión comportamental conlleva la volitiva, la fuerza moral, que lleva a las personas a comportarse moralmente de acuerdo a sus principios y valores morales.

sona. Todos los niños y adolescentes tienen una necesidad de pertenecer, y estarán más dispuestos a exteriorizar los valores y expectativas de los grupos en los que encuentren sus necesidades. La vida diaria de las escuelas, como las otras partes de la escuela, –los pasillos, el patio, el bar, etc.– pueden estar empapados de esos valores, como el respeto a los demás, la responsabilidad, la amabilidad y la justicia.

**5. Para desarrollar el carácter los estudiantes necesitan oportunidades para la acción moral**<sup>22</sup>. Tanto en el dominio ético como en el intelectual, los estudiantes son aprendices constructivos, aprenden haciendo. Para desarrollar un buen carácter necesitan muchas y variadas oportunidades para aplicar los valores como la responsabilidad y la justicia en las interacciones y discusiones cotidianas. Tomando las oportunidades de la vida real como dividir la clase en grupos de aprendizaje cooperativo, como conseguir un consenso en una reunión de clase, como llevar a cabo un proyecto de aprendizaje, como reducir las peleas en el patio, como involucrar a los iguales en compartir responsabilidades para la calidad moral del entorno escolar, etc. A través de la exposición a experiencias morales los estudiantes pueden desarrollar y practicar habilidades morales y hábitos comportamentales realizando acciones coherentes.

**6. La eficacia de la educación del carácter incluye un currículum académico significativo y desafiante que respete a todos los aprendices y les ayude a tener éxito.**

La EC y el aprendizaje académico no deben concebirse como esferas separadas, al contrario, deben estar fuertemente unidas. En una clase o escuela cuidadosa donde los estudiantes se sientan respetados por sus profesores y compañeros, trabajarán más y aprenderán más. De forma recíproca, cuando los estudiantes son capaces de triunfar en la escuela, seguramente se sentirán valorados y se preocuparán por la gente.

Los estudiantes acuden a la escuela con distintas habilidades, intereses y necesidades, un currículum que ayude a los estudiantes a triunfar debe implicar a todos los alumnos. La EC usa estrategias de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje cooperativo, la resolución de conflictos, los proyectos basados en la experiencia, temas que integren distintas materias, etc. Una de las mejoras formas de respetar a los niños es respetando su forma de aprender.

**7. La EC debe esforzarse por desarrollar en los estudiantes motivación intrínseca.** Deberían minimizarse las recompensas externas y los castigos porque distraen a los estudiantes de las verdaderas razones para ejercer la responsabilidad. Los derechos y necesidades de uno mismo y de los demás. Las respuestas a romper las reglas deben proveernos de la oportunidad para corregirnos y promover la comprensión de las reglas y su vigencia por parte de los estudiantes en el futuro.

---

<sup>22</sup> La escuela y, concretamente el profesorado, debe proporcionar actividades y momentos de ejercitar el comportamiento moral basado en los valores construidos a través de la interacción con los demás.

**8. La comunidad escolar debe ser una *comunidad moral* y de aprendizaje donde todos compartan responsabilidad para la EC e intenten adherirse a los mismos valores básicos que guían la educación de los estudiantes.**

La comunidad escolar está compuesta por profesores, personal de administración, orientadores, personal de administración, trabajadores del comedor, ayudantes del patio, conductores de autobús, etc., y todos deben implicarse en el aprendizaje de la EC. Todos estos adultos deben ser modelo de valores básicos en su propio comportamiento y sacar partido de las oportunidades que tienen para influir en el carácter de los estudiantes con los que entran en contacto. De hecho, los mismos valores y normas que gobiernan la vida de los estudiantes deben gobernar la vida colectiva de los adultos miembros de la comunidad escolar. Si los estudiantes son tratados como aprendices constructivos, también deben serlo los adultos. Por lo que será indispensable que la escuela encuentre un tiempo de reflexión por lo que se refiere a cuestiones morales, porque la reflexión es una condición indispensable para la vida moral de la escuela.

**9. La EC requiere *liderazgo moral* de la comunidad y de los estudiantes.**

**10. La escuela debe reclutar a las familias y a los miembros de la comunidad como miembros que participan de lleno en el esfuerzo por construir el carácter de los estudiantes.** Por ello los padres de familia deben ser informados acerca del propósito de la escuela en educar en esos valores básicos y en cómo se va a hacer.

**11. La evaluación de la EC debería comprender el carácter de la escuela, de la comunidad escolar como educadores del carácter y extenderse hacia los estudiantes que manifiesten un buen carácter.** Debe evaluarse el impacto del programa de la EC en tres aspectos: el carácter de la escuela, cómo el equipo de la escuela crece en ser educadores del carácter y el carácter de los estudiantes.

### 3.2. Programas sobre la “Comunidad Justa”

Mientras Kohlberg apreciaba la importancia y valor de la discusión de dilemas morales y sostenía que la educación moral requería reflexión individual no se olvidó de que son necesarias las experiencias donde poder aplicar los principios adquiridos. Por lo tanto, Kohlberg, reconciliando las teorías sobre el crecimiento moral de Piaget y Durkheim, planteó el desarrollo de una nueva forma de proporcionar experiencias morales a los estudiantes que la llamó “comunidad justa” (Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

El principal objetivo de los programas de educación moral basados en la “Comunidad Justa” (CJ) es fomentar una mejor sociedad<sup>23</sup>. Higgins d’Aless-

---

<sup>23</sup> Higgins-d’Alessandro, A.: “Moral Education as an historical, political and social

sando afirma que los programas de educación moral en general deberían enseñar acerca de los grandes ideales para gobernar sociedades en las que la raza humana ha imaginado lejos: comunidad y democracia. Según ella, deben impartirse conocimientos sobre los intentos históricos de actualizar estos ideales como también la historia y los resultados de otras estructuras de gobierno. Observando el gobierno desde una perspectiva moral, las razones de dichos ideales de comunidad se refieren al bienestar de todos, y es inherente al ideal de democracia la idea de que el individuo cuenta. En segundo lugar, propone ofrecer información acerca de las naciones inexistentes que promulgan estos ideales aunque enfaticen más unos que otros<sup>24</sup>. En tercer lugar, los programas de educación moral deberían ser laboratorios en los que los estudiantes pudieran crear sociedades experimentales, test ideales y tener la oportunidad de enfrentarse a problemas históricos e, incluso, solucionarlos de forma distinta, "mejor". En cuarto lugar, parte del experimento debería ser la exploración de las relaciones entre las libertades económicas y políticas y los derechos, para que los estudiantes puedan apreciar la complejidad de las situaciones sociales y humanas en las que se espera una moralidad concreta.

En las escuelas americanas<sup>25</sup> se practican algunos de estos programas, el programa de la CJ *Just Community* (Power et al., 1989), basado en la democracia participativa y en la elaboración de normas dirigidas hacia el crecimiento moral individual y la creación de una comunidad donde se concreten y compartan las normas morales. Algunos programas han sido creados en las escuelas para desarrollar el conocimiento de niños y adolescentes de la naturaleza inherente de un sistema económico de la sociedad y de las reglas y responsabilidades de los ciudadanos y las ciudadanas en la creación de dicho sistema (Howard, 1988).

La CJ no simplemente no deja a los estudiantes que tomen sus propias decisiones, sino que los profesores juegan un papel importante por el liderazgo que asumen en algunas discusiones, promoviendo reglas y normas que están basadas en la justicia y la comunidad, y reforzando algunas reglas. Este rol no es fácil porque los profesores deben estar abiertos a las decisiones que toman los estudiantes pero ofreciendo límites a su razonamiento.

---

science. En *Journal of Moral Education*, Vol 25 nº1, pp. 57-66, 1996. Este propósito está plenamente asumido pero provoca ciertas discusiones en el sentido de que los educadores morales se colocan en la posición de tratar a los niños y niñas como instrumentos para esta finalidad, más que con el respeto que se merecen.

<sup>24</sup> Comunidad, o al menos un grupo de referencia, ha sido el foco de la Unión Soviética y la China comunista. EEUU ha sido quizás un ejemplo de sociedad que enfatiza las libertades individuales y los derechos.

<sup>25</sup> La obra de referencia en relación a este tema es la de KOHLBERG, L, POWER, F.C. y HIGGINS, A.: *La Educación Moral*. Barcelona: Gedisa, cuya versión original es *Lawrence Kohlberg's approach to Moral Education*. También existen experiencias en el territorio español basadas en la idea de la CJ, como es el caso de la experiencia que dirige J.M. Puig y que ha supuesto la publicación de una obra de carácter aplicado: *Com fomentar la participació a l'escola. Proposta d'activitats*. Biblioteca de Guix, 1997.

to. La principal ventaja de la CJ es su efectividad en influenciar en las acciones de los estudiantes, no solamente en su razonamiento. Los estudiantes deberán, en efecto, practicar lo que predicán, siguiendo una serie de leyes determinadas por las asambleas de la comunidad.

Algunos critican este planteamiento porque los estudiantes solamente se centran en la educación moral dentro de los muros de la escuela y cuando los traspasan deben hacerlo de forma individual. Además aprenden a utilizar el diálogo como procedimiento y son capaces de argumentar soluciones a un nivel muy alto, pero en muchas ocasiones no practican eso que han argumentado tan correctamente.

#### *4. Modelos integradores de educación moral*

##### 4.1. La Teoría del Dominio de Turiel

En los años 70, los estudios longitudinales dirigidos por Kohlberg empezaban a revelar anomalías en la secuencia de los estadios. Algunos investigadores de la línea de Kohlberg intentaron resolver dichas anomalías a través de ajustes en la descripción de los estadios. Otros teóricos, sin embargo, encontraron una solución comprensiva a estos datos anómalos. Una de las líneas de investigación más productivas en este sentido ha sido la teoría del dominio de Turiel<sup>26</sup> y sus colegas.

Con esta teoría se distingue entre el desarrollo en el niño de los conceptos de moralidad y otros dominios como el conocimiento social, como convención social. De acuerdo con la teoría del dominio, los conceptos de moralidad y convención social del niño emergen de los intentos del niño para dar cuentas de las diferentes formas de experiencia social asociadas con esas dos clases de eventos sociales. Acciones del dominio moral como una no provocada patada de alguien, tiene efectos intrínsecos en el bienestar de la otra persona. Estos efectos intrínsecos ocurren teniendo en cuenta la naturaleza social de las reglas, que se dan o no en la observación de una acción. Así, los rasgos básicos de la cognición moral están centrados en las consideraciones de los efectos de las acciones que hacen que uno sea buena persona. La moralidad se estructura con conceptos de perjudicial, bienestar y justicia.

En contraste, las acciones que son fruto de convenciones sociales no tienen consecuencias intrínsecas personales. Por ejemplo, no hay nada intrínseco en la forma que me dirijo a otro colega si le llamo señor o señora o uso simplemente su nombre de pila. ¿Qué hace que una forma sea más correcta que otra sino la existencia de acuerdos sociales o reglas? Estas convenciones son arbitrarias en el sentido de que no tienen un estatus intrínse-

---

<sup>26</sup> TURIEL, E.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención*. Debate, Madrid, 1984.

co, pero no son una tontería a la hora de funcionar los grupos sociales. Las convenciones nos proporcionan a los miembros del grupo una forma de coordinar sus intercambios sociales a través de un conjunto de acuerdos que predicen las formas de comportamiento. Los conceptos de convención entonces están estructurados por la comprensión social de la organización del niño.

Estos estudios se basan en entrevistas a niños, adolescentes y adultos, observaciones de la interacción entre iguales y entre adultos y niños, estudios transculturales, estudios longitudinales para identificar los cambios en la forma de pensar y razonar de los niños cuando van creciendo, etc.

Un ejemplo significativo de la distinción entre moralidad y convención en una entrevista a una niña de 4 años explicando su percepción de las transgresiones de normas de la escuela.

*CUESTIÓN MORAL: «¿Viste lo que pasó?» «Si. Estaban jugando y John le golpeó muy fuerte.» «¿Es algo que supones que hay que hacer o no?» «No, tan fuerte no.» «¿Hay reglas a cerca de esto?» «Si.» «¿Cuál es la regla?» «No debes golpear fuerte.» «¿Si no hubiera reglas a cerca de golpear fuerte, estaría bien hacerlo?» «No» «¿Por qué no?» «Porque podría darle fuerte y empezar a llorar.»*

*CUESTIÓN CONVENCIONAL: «¿Viste lo que pasó?» «Si. Fueron ruidosos.» «¿Es algo que supones que hay que hacer o no?» «No.» «¿Hay reglas acerca de esto?» «Si. Debemos estar en silencio.» «¿Si no hubiera reglas a cerca de golpear fuerte, estaría bien hacerlo?» «Si.» «¿Por qué?» «Porque no hay regla.»*

La moralidad y la convención se distinguen pero tienen una estructura de desarrollo paralela. Sin embargo, como todos los acontecimientos sociales, incluyendo los morales, se dan en un contexto de una sociedad amplia, el razonamiento de la persona acerca de lo que está bien hecho en una situación social determinada requiere que ella acceda y coordine su comprensión acerca de algo más que esas dos estructuras sociales cognitivas<sup>27</sup>. Cómo la gente coordina las posibles interacciones que pueden darse entre las cuestiones de moralidad y convención es una consecuencia de distintos factores: la relevancia de los rasgos del acto; qué parece más importante, los elementos morales o convencionales; y el nivel de desarrollo de la per-

---

<sup>27</sup> .Por ejemplo, si la gente hace cola para comprar las entradas del cine es una cuestión de convención social. Cualquiera que viaje del norte de Europa a América del Norte puede atestiguar sobre el hecho de que hacer cola no es una norma social compartida por las culturas. Si en Estados Unidos o Inglaterra, por ejemplo, hacer cola es una forma convencional de establecer turnos, el acto de pedir turno es una consecuencia moral. Establece un mecanismo para compartir, aspecto de justicia distributiva. El acto de romper la fila para los Americanos e Ingleses es más que la mera violación de una convención. Es una violación del conjunto de reglas básicas que la gente sostiene para mantener la justicia.

sona (los adolescentes por ejemplo ven las convenciones como poco importantes y arbitrarias porque se han establecido por la autoridad adulta).

La Teoría del Dominio acentúa el grado de inconsistencia de algunos juicios de los individuos en función del contexto y permite un diálogo de la moralidad basado en decisiones.

El trabajo de investigación realizado desde esta perspectiva ha sido explorar cómo los conceptos de moralidad y convención van desarrollándose en los niños. El trabajo de explorar como los niños desarrollan sus conceptos de autonomía y su relación con la autoridad social. Se están realizando estudios de la relación entre padres y adolescentes que contribuyen a que los padres se preocupen por el desarrollo saludable de los jóvenes (Smetana, 1996) y tienen implicaciones en cómo los adolescentes perciben la autoridad de los padres.

Desde esta perspectiva, la Educación moral debería basarse en conceptos universales de justicia y bienestar social, y no limitarse a convenciones particulares o normas establecidas por una comunidad dada o una escuela concreta. Centrándose en esos rasgos universales de comprensión del ser humano moral, las escuelas deben potenciar la moralidad de los niños y niñas sin ser acusadas de promover una determinada religión.

Además se pretende que el profesor analice e identifique la naturaleza moral o convencional de los valores sociales en cuestiones que se explican en sus lecciones.

#### 4.2. El Modelo de los Cuatro Componentes de J. Rest

Con la idea de superar la limitación de los análisis planteados por distintos autores de los estadios de desarrollo del juicio moral, Rest y Narváez (1994) plantean un Modelo de Cuatro Componentes, con el cual se deja constancia que no solamente está el juicio moral en la toma de decisiones sino que se dan tres procesos más, determinantes del comportamiento moral. Este Modelo no proviene de la pura especulación, se basa en investigaciones científicas realizadas por Rest (1984, 1986)<sup>28</sup>.

Cuatro componentes psicológicos determinantes del comportamiento moral

- 1. Sensibilidad moral.** Interpretar la situación.
- 2. Juicio moral.** Juzgando si una acción es moralmente buena o mala.
- 3. Motivación moral.** Priorizar unos valores morales relativos por encima de otros.

---

<sup>28</sup> REST, J. R.: "The major components of morality" en KURTINES, W y GERWITZ, J. (Eds). *Morality, moral behavior and moral development*. Pp. 24-40. Wiley, New York, 1984. Y REST, J.R.: *Manual for the Defining Issues Test*. Center for the Study of Ethical Development, Minneapolis, 1986.

**4. Carácter moral.** Tener coraje, persistir, superar las contradicciones y usar habilidades.

Aunque los defensores de este modelo están de acuerdo en la división actual que se realiza de la moralidad en cognición, afecto y comportamiento, el Modelo de los Cuatro Componentes parte de la cuestión siguiente: ¿Qué debemos suponer que ocurre psicológicamente para que un comportamiento moral se dé?

Para poder entender los cuatro componentes debemos acudir a las distintas clases de fracaso moral, es decir, las diferentes razones por las cuales una persona deberá fracasar a la hora de comportarse de forma "moral". Después de tener en cuenta dichas deficiencias podemos encontrar el lado positivo imaginando lo que hay que tomar para tener éxito en la realización de un acto moral.

**Componente I : Sensibilidad Moral.** Imagina una persona que fracasa en el actuar moralmente porque no se le ocurre a él o a ella que algo que haga pudiera afectar a otras personas. Por ejemplo, un profesor en la clase debería darse cuenta de si presta más atención y anima más a los chicos que a las chicas. Si alguien se da cuenta de ese comportamiento sesgado, el profesor deberá incomodarse porque no está haciendo nada para cambiar la situación. El profesor no interpreta la situación adecuadamente.

La sensibilidad moral supone darse cuenta de cómo nuestras acciones afectan a los demás. Incluye ser capaz de tener posibles líneas de acción y darse cuenta de cómo cada línea de acción puede afectar a las partes implicadas. También implica la construcción de posibles escenarios a través de nuestra imaginación, y poder predecir las cadenas causa-efecto en los eventos que ocurren en la vida real, incluye además empatía y habilidades de toma de roles<sup>29</sup>.

**Componente II: Juicio Moral.** Este es el componente que el trabajo de Kohlberg nos describe y el DIT contribuye a su evaluación. Cuando la persona es capaz de tomar distintas direcciones a la hora de actuar y cómo la gente puede afectarse con cada línea de acción, lo desarrolla el componente I, pero el componente 2 juzga cuál es la línea de acción más moralmente justificable. El problema del Componente 2 proviene de la simplicidad con que se juzga la elección de una acción moral. Por ejemplo, actos de terrorismo se justifican en términos de venganza por errores previos cometidos por terceras personas.

**Componente III: Motivación moral.** ¿Cómo juzgamos o consideramos a la gente más notoriamente mala en el mundo? (ejemplos: Hitler, Stalin, etc.) Su fracaso moral no es sin duda debido a deficiencias de su conciencia

---

<sup>29</sup> Bebeau (1985) ha realizado un programa de investigación sobre la sensibilidad moral para los dentistas. Duckett and Ryden (1990) hablan de sensibilidad moral en el contexto de la enfermería, y Bredemeier y Shiels discuten sobre la sensibilidad moral en el contexto del deporte.

a la hora de examinar lo que hicieron (componente I) o porque no podían explicarse que podrían realizar una acción justa (componente II). Más bien, Hitler y Stalin dejan a un lado las consideraciones morales y siguen otra clase de valores.

El componente III trata de la importancia que se da a los valores morales en contraposición con otro tipo de valores. Las deficiencias en este componente se dan cuando la persona no está suficientemente motivada para anteponer los valores morales a otros valores.

**Componente IV: Carácter moral.** Este componente incluye la fuerza moral, la perseverancia, la columna vertebral, la dureza, la voluntad y la fuerza de convicción. Una persona puede ser moralmente sensible, puede realizar juicios morales adecuados, y puede anteceder valores morales, pero si esa persona se deja llevar por la presión, será fácilmente distraída y desanimada y caerá en el fracaso moral (debilidad de carácter). La fuerza psicológica y un fuerte carácter no garantizan la adecuación de los otros componentes, no son suficientes pero sí necesarios para poder seguir adelante en una línea de acción.

Resumiendo, el fracaso moral puede darse por la deficiencia de un solo componente. Los cuatro componentes en conjunto son los determinantes de la acción moral. Aunque exista gran complejidad de interacciones entre los cuatro componentes y no se les supone un orden temporal, cada persona va desarrollándolos de forma comprensiva y un análisis lógico de los mismos puede llevarnos a ver cómo se comporta de forma moral<sup>30</sup>.

El Modelo de los Cuatro Componentes actualmente se ha desarrollado y se implementa en distintos ámbitos profesionales<sup>31</sup> como, por ejemplo, enfermeros, contables y auditores, dentistas, médicos, veterinarios, deportistas y periodistas.

#### 4.3. Modelo basado en la construcción de la personalidad moral

Este modelo ha sido desarrollado por el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona y supone un intento

---

<sup>30</sup> Existen programas educativos basados en el Modelo de los Cuatro Componentes. Podemos consultarlos en Duckett y Ryden (1994) y Bredemeier y Shiels (1994) en sus capítulos del libro de J. Rest. Aquí hemos presentado los puntos más importantes del modelo.

<sup>31</sup> Ver la obra de J. Rest. *Moral development in the professions*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey, 1994.

Hemos observado que en los últimos años y quizás gracias a la introducción en el mundo de los negocios de la Ética Empresarial, la Ética Aplicada está siendo demandada en múltiples profesiones, como las citadas, y cada vez son más los profesionales que acuden a ella para realizar un buen desempeño profesional. Tenemos un claro exponente en Adela Cortina, quien ha realizado un considerable y valioso trabajo en este sentido. Las universidades americanas ya han incorporado en sus planes de estudio la Ética Aplicada. Lanzamos aquí un desideratum: que esta sensibilización por una formación ética de los profesionales se expanda y llegue a nuestra universidades.

de integración de todos los componentes, tanto cognitivo-rationales como emocionales y volitivos que conforman la personalidad moral, porque la finalidad última de un programa de educación moral debe ser que la persona haga coherente el juicio con la acción moral. Estos tres componentes tienen una relación directa con las dimensiones que conforman la personalidad moral.

Desde nuestro punto de vista, la educación moral contribuye a formar personas autónomas, dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura de los demás y el respeto a los Derechos Humanos. Para conseguir este objetivo debemos desarrollar en las personas las dimensiones de la personalidad moral<sup>32</sup>.

1. Cuando hablamos de **autoconocimiento** nos referimos a la capacidad que posibilita el conocimiento progresivo de uno mismo, la autoconciencia, la construcción de un autoconcepto ajustado a la realidad y la autoestima. Permite la clarificación de nuestra manera de ser, pensar y sentir, y nuestros valores.
2. En cuanto a la **autonomía y la autorregulación** se dirigen a potenciar la autonomía de la voluntad, el tomar decisiones en función de los propios criterios aunque sin dejar de lado la racionalidad comunicativa. Significa que es la propia persona quien establece el valor y se organiza para actuar de acuerdo con él.
3. También, hablamos de **capacidades para el diálogo** cuando la persona es capaz de hablar sobre los conflictos de valor que le preocupan tanto a nivel personal como social. Supone que sepa intercambiar puntos de vista, razones, para intentar llegar a un entendimiento, un acuerdo justo y racionalmente motivado.
4. Nos referimos a la **capacidad para transformar el entorno** cuando la persona es capaz de realizar cambios en su entorno más próximo, cambios referidos a conflictos de valor, injusticias, donde uno debe poner en la práctica sus juicios y valores, implicándose y comprometiéndose en algún tipo de acción.
5. La **comprensión crítica** implica el desarrollo de un conjunto de capacidades que se orientan a la adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad y permite a la persona realizar un análisis crítico de esta realidad fundamentándose en esa información.

---

<sup>32</sup> Estas dimensiones están desarrolladas por M. Martínez en su obra citada, por J.M. Puig en *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1996, por M.R. Buxarrais en *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*, Desclee de Brouwer, Bilbao, 1999 (2ªed.), y en la obra colectiva Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J.: *La educación moral en primaria y secundaria*. Edelvives, Madrid, 1995.

6. El desarrollo de la **capacidad de empatía** posibilita que uno sepa ponerse en el lugar del otro, sea capaz de sentir, pensar y actuar como lo haría otra persona, por lo que va desarrollando valores de la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, etc. Se da una progresiva descentración de la persona que posibilita el conocimiento y comprensión de las razones y sentimientos de las otras personas.
7. Las **habilidades sociales** se refieren al conjunto de comportamientos interpersonales que aprende la persona a lo largo de su vida y que configuran su competencia social en los distintos ámbitos de relación que ella tiene. Permiten el fin último de la educación moral, hacer coherente lo que uno piensa, siente, dice y hace.
8. Finalmente, el **razonamiento moral** es la capacidad que nos permite reflexionar sobre los conflictos de valor. Su desarrollo permite a la persona llegar a pensar y tomar decisiones en función de los criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta los principios de valor universales.

En la construcción de estas dimensiones hemos tenido en cuenta numerosas teorías y modelos que en Psicología y Filosofía<sup>33</sup> nos han sido útiles para conformar este modelo integrador de los tres componentes.

La Educación Moral, desde nuestro punto de vista, supone permitir y proporcionar oportunidades a la persona para que desarrolle todas y cada una de las dimensiones de la personalidad moral, para que pueda construir de forma racional y autónoma una escala de valores que le permita ser feliz y, por lo tanto, convivir con los demás de la mejor manera posible.

Estos objetivos se pueden conseguir a través de la aplicación por parte del profesorado de una serie de estrategias o técnicas que, en sí mismas, ya tienen un componente de valor potente, porque la mayor parte de ellas se basan en la cooperación y el diálogo. Además de las estrategias creemos que un programa de educación en valores debe preocuparse por aspectos de la vida escolar como: la interacción entre iguales, la acción del profesorado, el clima moral de la institución y la doble transversalidad de los contenidos<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Nos referimos a autores tan diversos como Piaget, Kohlberg, Apel, Habermas, Bandura, Bruner, Cortina, Turiel, Durkheim, Guilligan, Raths, Simon, Hartmin, Nucci, Mugny, Rawls, Rest, Berkowitz, etc. En la actualidad estamos trabajando en una clasificación más simplificada de las dimensiones de la personalidad moral, porque a efectos de evaluación puede ser más eficaz.

<sup>34</sup> Martínez, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.

### *5. A modo de conclusión*

Tradicionalmente muchas teorías, métodos, modelos y tendencias en educación moral compiten por presentarse como las más importantes a la hora de tratar los problemas de nuestra sociedad actual. Todavía esta competencia parece darse, aunque, por suerte, ya existen intentos integradores que consiguen encontrar soluciones, que están evidenciando una educación moral que contribuye a que los personas desarrollen su moralidad y la hagan compatible con la moralidad de los demás, para vivir en una sociedad justa, democrática y respetuosa con los derechos humanos.

También vemos que la mayoría de los que a nivel mundial están desarrollando programas de educación moral son del ámbito de la Psicología de la Educación, seguramente por tradición. Sin embargo, cada vez existen más aportaciones desde el ámbito de la educación y la pedagogía.

Nos gustaría finalmente destacar que una de las tendencias que se vislumbran con mayores posibilidades de darse en un futuro no muy lejano es la de la Ética aplicada a las profesiones. Ya hemos asistido en los últimos años a la tendencia de vincular la Ética a la Empresa, quizás también como reacción social crítica ante las actuaciones que se han dado en algunas organizaciones empresariales tanto pública como privadas, y que ha dado sus frutos proporcionando diversidad de aportaciones. En la actualidad en distintas universidades, fundamentalmente americanas, la ética aplicada está penetrando con fuerza, de manera que creemos (y deseamos) que en un corto período de tiempo llegue a nuestras universidades.

*Febrero 2000*