

Espiritualidad ignaciana y juicio moral

Roberto Zapata

Introducción

Cuando el Padre Ugalde me llamó, invitándome a que les acompañara en este modo tan especial de celebrar el día de la Inmaculada, es decir, con un día de reflexión sobre temas tan particulares como la “espiritualidad ignaciana” y “juicio moral”, entendí que me estaba pidiendo unas breves reflexiones sobre el tema, reflexiones que pudieran ayudar a trabajo grupal que seguiría a su intervención y a la mía. Por eso pensé que podía comenzar mis palabras, con un “Reverendos padre y carísimos hermanos”, inicio que en la vieja tradición jesuítica tenían las llamadas “pláticas de comunidad”, o reuniones periódicas a las que acudían todos los miembros de la casa/comunidad (desde el hermano portero hasta el rector más repeinado), y en las cuales, con silencio reverente, se escuchaban las palabras de un padre (normalmente el “padre espiritual”) por espacio de media hora exacta, marcada a toque de campana o de timbre, dependiendo de las características de la casa. No me parecía tarea de mayor envergadura, proponer a la consideración de ustedes algunas ideas (“puntos de meditación”, para seguir dentro de la tradición jesuítica) que sirvieran para el intercambio grupal que, como digo, entendí ocuparía la mayor parte de su tiempo.

Pocos días fueron suficientes para que me diera cuenta de que el Padre Ugalde había hecho gala de una máxima casi ignaciana: “entrar con la mía, para salirse con la suya”. Es decir, enunciarme la verdad (con la que me comprometí), pero no toda la verdad. Pues la verdad completa es que yo debo comenzar estas palabras con un “respetado y respetable público”. Así me lo hizo saber una señora o señorita, diligentísima y amable por demás, de apellido Hernández, y cuyo nombre no logré retener en ninguna de las llamadas que me hizo, quien se encargó de precisarme que no se trataba de unos puntos de reflexión, sino de algo más, de mucho más. “El tiempo asignado a su intervención, me dijo, es de dos horas”. Entendí después, por qué, también, amablemente me había preguntado por mis honorarios, cosa que yo, con la misma amabilidad decliné, no sin darme cuenta de la sorpresa de la dama.

Bien: aquí estoy para compartir, bien en serio, algunas ideas sobre este tema del “juicio moral”, un tema muy relacionado, inevitablemente unido diría yo, con otros dos: el *desarrollo moral* y la *educación moral*. Un tema, pienso, que ya podido ser elegido por ustedes como profesores-educadores, con una dedicación preferencial al trabajo universitario, en resonancia, preocupación o desconcierto frente a los jóvenes que educan. Hace once años, en marzo de 1988, y en esta misma Universidad, se celebró el Coloquio Interamericano que llevó por título “La educación moral y el reto del Siglo XXI”. Aunque nunca llegaron a publicarse las ponencias presentadas, muchas y de incalculable valor, les recomendaría volver a ellas si quieren tener una visión más completa de algunas de las cosas que yo voy a compartir con ustedes.

Este tema, el referido a los tres aspectos que cabo de mencionar (juicio moral, desarrollo moral y educativo moral), y a la luz de cuanto se dice, escribe, e incluso se hace, ha sido definido por más de uno como una “Torre de Babel”. Otros, en tono más benigno, han recurrido a la conocida parábola de “los ciegos y el elefante”

(Berkowitz, 1995). “Torre de Babel” por la desbordante confusión que parece reinar en un terreno donde se habla, a modo de sinónimos, de educación moral, educación en valores, educación social, educación del carácter, educación democrática... utilizando términos como “valores”, “carácter”, “valores morales”, “razonamiento moral” y muchos otros, con escasas precisiones de los mismos. La parábola de “los ciegos y el elefante” trata de dar razón, más bien, de las diversas escuelas de pensamiento que coexisten en este campo, cada una de ellas con su propio grupo de defensores, y cuyo resultado es, muchas veces, un discurso cargado de rivalidad e, incluso, de batallas mordaces, con cada perspectiva proclamando ser la correcta e intentando encarecidamente desacreditar a las demás. En este sentido, seguimos siendo víctimas de la difícil situación de los ciegos del cuento aludido, a la hora de ponerse de acuerdo en qué es un elefante. Algunos, incluso, combinando su preocupación por la educación moral con el desconcierto de las propuestas, apelan a la esperanza: el futuro próximo irá ofreciendo convincente síntesis del tema-problema (Benninga, 1991). No en vano la esperanza fue lo único que quedó en la ánfora que contenía todos los males que desde entonces revoloteaban alrededor de los humanos, cuando movida por la curiosidad, Pandora levantó la tapa del regalo que los dioses, pérfidamente, le habían entregado con motivo de sus esponsales con Epimeteo. Aterrada por la salida de tantas calamidades, Pandora cerró el ánfora y, gracias a ello, la esperanza no se escapó y es lo que nos queda para combatir esos males con los que los dioses nos obsequiaron, según el mito griego de Prometeo, narrado por Hesíodo.

No pretendo traer el orden a este desbarajuste. Tampoco pretendo cargarlos con un mosaico inacabable de opiniones, citas y referencias. Intentaré, sí, en primer lugar (a) acercarlos a algunos de los problemas que, en mi opinión definen el *quid de la cuestión*; en segundo lugar, b) ofrecerles y comentarles, lo más llanamente posible, los planteamientos más compartidos frente al problema y sus implicaciones; para, finalmente (c) presentar algunos aspectos que, a manera

de “provocaciones”, pudiera servir para reflexionar después, en los grupos de la tarde, y sacar algún provecho (EE 10,4). Espero que ni ustedes ni yo muramos en el intento.

1. Una aproximación al problema

Comienzo con una referencia a un hecho lejano a nosotros.

En el año 1960, Adolf Eichmann, un antiguo coronel de la policía política hitleriana durante la Segunda guerra Mundial, fue raptado en Argentina (violando todas las leyes internacionales) por un comando clandestino de los servicios secretos israelíes y trasladado a Israel para ser acusado de haber participado en el exterminio de una gran cantidad de judíos. Fue sometido a un proceso durante el cual hacía las siguientes declaraciones:

En realidad yo era sólo una pequeña pieza de la maquinaria que ejecutaba las órdenes del Reich.

No soy un asesino ni un asesino de masas [...] soy un hombre corriente, que tiene buenas cualidades y muchos defectos.

¿Qué significa “admitirlo”? *Yo cumplía órdenes.*

Sería tan absurdo culparme a mí de la política de “solución final” al problema judío como culpar al oficial que se encargaba de los ferrocarriles en los que viajaban los judíos deportados...

¿Dónde hubiéramos estado *si todo el mundo hubiera pensado por sí mismo* en aquellos tiempos? Ahora puedes hacerlo, en el “nuevo” ejército alemán... Pero para nosotros, *una orden era una orden...*

Si yo hubiera saboteado las órdenes del que fuera Führer del Reich, Adolfo Hitler, hubiera sido no sólo un canalla, sino también un

cerdo despreciable como aquellos que violaron su juramento militar para unirse a las *criminales filas antihitlerianas* en la conspiración del 20 de julio de 1944.

De todos modos, me gustaría insistir de nuevo en que mi departamento nunca dio una sola orden de aniquilación. Sólo éramos responsables de las deportaciones.

Mi única tarea consistía en proporcionar trenes de deportación suficientes. Que fueran directores de banco o enfermos mentales las personas que eran trasladadas en esos trenes no significaban nada para mí. En resumen, debo decir que no siento nada.

Nunca conocí personalmente a Hitler, pero su éxito, el haber conseguido llegar a Führer habiendo empezado como soldado raso, era una prueba para mí de que yo debía subordinarme a este hombre. Era alguien tan extraordinariamente capaz que la gente lo reconoció como tal.

Debo decir, en honor a la verdad, que si hubiéramos matado a los diez millones de judíos que estaban cesados en 1933, diría. ¡Bien, hemos destruido a un enemigo!

No quiero decir que habría que haberlos suprimido a todos; eso no hubiera sido correcto. Nosotros hicimos una guerra limpia.

En los años 60, y concretamente, en 1963, Lawrence Kohlberg (1927-1987), un conocido psicólogo norteamericano que dedicó su vida al estudio del desarrollo moral, analizó minuciosamente este caso. De un trabajo suyo (Kohlberg, 1984^a 54) hemos recogido el texto precedente. A Kohlberg le interesaba identificar qué tipo de razonamiento seguía Eichmann para justificar los actos de los que se le acusaba. Sus reflexiones y estudio de este caso lo encontramos en uno de los trabajos más largos escritos por Kohlberg y publicado en 1984 (Kohlberg, 1984).

Kohlber, para esa fecha, había realizado ya varios estudios sobre el modo en que razonan los niños, los adolescentes y los adultos, cuando se enfrentan con asuntos o dilemas morales, y había encontrado diferencias muy marcadas entre las distintas edades (volveremos sobre esto después).

Cuando Kohlberg analizó las justificaciones de Eichmann (Kohlberg, 1984, 54-55) sobre los dramáticos hechos de la Segunda guerra Mundial, creyó encontrar sorprendente semejanza entre la orientación moral del criminal de guerra y la que subyace a los niños que aún no disponen de las capacidades intelectuales necesarias para reflexionar críticamente sobre las normas, órdenes y mandatos de la autoridad. En realidad, lo que Kohlberg se estaba planteando es una cierta versión de un problema que ya discutían los filósofos de la Grecia clásica: si la moralidad está en relación con la sabiduría y si el más sabio es, también, el más virtuoso.

Es obvio, aunque no nos detengamos a señalarlo, que hay distinciones importantes entre la orientación moral de los niños y la de individuos como Eichmann. Traemos a colación el ejemplo y la sorpresa de Kohlberg, porque nos sirven para introducir algunas ideas y reflexiones importantes sobre lo que vamos a decir más adelante.

¿Qué revelan las respuestas de Eichmann sobre su concepción de lo que es bueno, justo o correcto? Sin necesidad de profundizar mucho de sus argumentos vemos que para Eichmann lo bueno o lo “correcto”, es estrictamente, obedecer a las normas que emanan de una figura “sagrada” para él. Y por tanto, lo malo e indeseable es traicionar esas normas, romper el orden establecido, en suma, “pensar por sí mismo”.

Mucho más recientemente, hace dos años, en el Colegio de mis hijos (y le será fácil imaginarse en qué colegio estudian mis hijos), sucedió un acto vandálico: un buen día, amaneció el colegio inundado

de “escritos” y “obras” absolutamente censurables. Ese día las autoridades del colegio, al tiempo que nos iban regresando a nuestras casas a medida que íbamos llegando temprano con nuestros muchachos, nos repartían a los padres y representantes la convocatoria a una asamblea general de padres, al final de esa misma mañana, y en la cual nos explicarían la razón de la sorpresiva suspensión de las clases aquella mañana. Se tuvo la asamblea, pero antes de la reunión, los padres pudimos ver lo hecho por los supuestos jóvenes. Fue filmado y posteriormente mostrado a los alumnos. En la asamblea celebrada se dijeron muchas cosas para explicar aquella acción bochornosa. Debo decir que no pude menos que acordarme un trabajo, leído años antes (Wainryb y Turiel, 1993), y en el que se trata de reconstruir, a partir de hechos e informaciones de la vida diaria, la toma de decisiones morales. Uno de los hechos que reseña el trabajo de Turiel, sucedió en los Estados Unidos, en mayo de 1992. El vicepresidente por aquel entonces, Dan Quayle, pronunció una conferencia en San Francisco en la que denunciaba que los terribles disturbios que estaban ocurriendo en Los Ángeles eran debidos a una pérdida de valores tradicionales, unida al rechazo, por parte de los jóvenes, a la fuerza de la autoridad. El detonante de los disturbios había sido la sentencia que absolvía a cuatro policías blancos acusados de haber apaleado a un hombre de raza negra, Rodney King. Este hecho había sido filmado en video por un aficionado y emitido en TV repetidas veces. Sin pretender simplificar las cosas, podemos hacer un ejercicio de reflexión sobre el significado de una afirmación como la de Quayle o como las escuchadas en el colegio de mis hijos: a saber, que existen unos “valores tradicionales” que se han perdido o se están perdiendo, y que tales valores son mejores que los actuales (aunque muchas veces lo que se dice es que simplemente ya no hay valores), y que entre los méritos de lo tradicional está el aceptar la fuerza de la autoridad. Estas ideas responden, sin duda, a una opinión muy extendida entre muchas personas de nuestra sociedad actual. Hay gente que piensa que muchos de los problemas de hoy (la lista la puede hacer cada uno) son atribuibles a un fracaso en la transmisión de valores, a una

pérdida de respeto a la autoridad, sea ésta una figura concreta (el padre, el maestro, el sacerdote) o a una idea abstracta como la de institución (en sus distintas concreciones sociales). Si hay una idea que comparten muchísimas personas —y, por supuesto, también las generaciones más jóvenes— es la de que hay muchachos y jóvenes que han pedido el miedo a la autoridad y que esta pérdida supone un quebranto para las costumbres y los “hábitos” de convivencia.

Sin duda alguna, estos comentarios precedentes están profundamente impregnados de lo que podríamos llamar *juicios morales*.

¿Cómo llegamos las personas a pensar y discernir entre los que nos parece bueno o justo y lo que juzgamos malo o injusto?

¿De qué depende que algunos individuos hayan desarrollado ideas y conductas que tachamos de malas, inmorales, o inhumanas, mientras que otros hayan dedicado su vida a pensar y actuar a favor de un mundo más “justo”?

¿Es posible una educación moral?

¿Debemos propiciar en niños y jóvenes su adhesión a la autoridad como valor en sí mismo para garantizar la permanencia de nuestros valores?

Preguntas difíciles de responder. Hay, con todo, algunos que se han dedicado a pensar y a explorar modos de responder a estas preguntas. Pasemos, como segundo punto, a comentar algunos de esos modos, formulados muchas veces en propuestas y métodos.

2. El desarrollo moral, juicio moral y educación moral

Pretendo decirles algunas cosas sobre estos tres aspectos, procediendo por “oleadas”, es decir, señalar algo primero, volviendo a

retomarlos después, hasta finalmente llegar al mar más tranquilo de las proposiciones y posiciones teóricas y datos de investigación.

Desarrollo moral

Si hubo un tiempo en el que se aprendía la moral a la vez que se aprendía a vivir, ese tiempo parece no ser el nuestro. Vivir, es decir, alimentarse, cuidar la salud, relacionarse con otras personas, trasladarse de un sitio a otro, ejercer una actividad productiva o artística, participar en la cultura de la propia sociedad, etc., todo ello es algo que hoy no se aprende con la inmediatez con que podía aprender a cazar, pintar bisontes, hacer hachas o venerar a los antepasados el adolescente del neolítico. Muchas parcelas de la vida humana se han hecho opacas a la experiencia inmediata de los individuos. La educación moral se ha hecho problemática, y de su problematicidad surge la necesidad de reflexionar para orientarse.

Los hombres cuando nacen no son sujetos orales; llegan a serlo en el transcurso de su biografía, bajo determinadas condiciones biológicas, psicológicas y socioculturales favorables. Antes de estar en condiciones de saber lo que hacemos y de hacer lo que queremos, antes de poder ser hechos responsables de nuestras acciones y omisiones, tenemos que haber desarrollado capacidades cognitivas, emocionales y sociales que nos pongan en condiciones de poder actuar moralmente.

Este hecho, aunque siendo obvio, no ha recibido la atención que se merece.

Durante mucho tiempo ha prevalecido una concepción antropológica para la que lo esencial es lo permanente, lo que todos los hombres son por naturaleza en todos y cada uno de los momentos de su existencia. En cambio, lo que le acontece a cada uno, su historial,

lo que va siendo como resultado de su biografía, era considerado “accidental”.

La filosofía moral que se inspira en esta concepción del hombre, nos dirá Augusto Hortal (1994), presupone el sujeto moral ya constituido y se despreocupa de los caminos por los que los hombres llegan a constituirse en sujetos morales o a malograrse como tales. Génesis y constitución del sujeto se consideran problemas absolutamente heterogéneos que nada atienen que ver el uno con el otro. Se infravalora el carácter constituyente de la génesis histórico-social del hombre. Se cultiva la ficción de unos individuos autónomamente constituidos en sujetos morales con total independencia de las vicisitudes materiales y sociales por las que ha tenido que pasar para llegar a ser sujetos, en la forma y medida que lo hayan alcanzado. *Quod natura non dat, salmantica non praestat*, pareciera ser la tesis, según el adagio escolástico.

Por otro lado, si el hombre es mero resultado de las incidencias que le ocurren, y si la ética, como pretendía Watson (Allport, 1963), es pura cuestión de aprendizaje, nadie puede ser considerado últimamente responsable de ser o no sujeto moral, ni de actuar de una u otra manera. Sólo seríamos sujetos pacientes de procesos de aprendizaje. Responsables serían quienes nos hicieron aprender o impidieron que aprendiéramos; aunque tampoco ellos habrían actuado de modo distinto a como fueron enseñados. La responsabilidad ética se va remitiendo a unos procesos de inductación, amaestramiento o condicionamiento operante, de los que nadie sería últimamente responsable. “Si todo lo social es aprendido la ética no es más que una cuestión de aprendizaje”, según la conocida expresión de J.B. Watson.

La Psicología, la antropología y la Sociología han estudiado bajo diversos enfoques la génesis y maduración del sujeto, del yo. Volveré, en segunda oleada, a retomar este punto.

Educación moral

Casi todos los que hablan de la crisis moral conceden un gran peso a la educación para recuperar una situación o algo perdido, pero que en cierto modo se añora. La escuela ha tenido como misión fundamental la transmisión de valores sociales y morales, y a ello se ha dedicado por largo tiempo con mucha más intensidad que a la transmisión de conocimientos. En época más reciente, los conocimientos concretos han ido cobrando un lugar cada vez mayor, sin abandonar por ello la transmisión de normas y valores. Sin embargo, aunque los conocimientos que se enseñan han aumentado notablemente, la queja general es que los alumnos no consiguen aprender y comprender cabalmente ni siquiera una pequeña parte de ellos. Con demasiada frecuencia vemos que la educación transmite las nociones científicas de forma semejante a como se impartían antes las nociones de catecismo. Es decir, falta el espíritu crítico que caracteriza a toda indagación científica. Precisamente esta es una de las fuentes de crisis de la educación y de lo poco que aprenden los alumnos (Delval, 1990).

La educación moral en el tiempo

Como segunda oleada, quisiera darles algunas pinceladas, sobre cuál ha sido el camino recorrido en este tema que nos ocupa. Y lo voy a hacer trayendo algunas referencias que hablan por sí solas. Un buen amigo mío, dedicado a estos menesteres, se ha dado a la tarea de construir la historia de la educación moral en textos. Algunos los ha publicado (Delval, 1994), otros los ha distribuido entre amigos.

Es cierto que la preocupación por la adquisición de la moral en el niño es antigua y se remonta a los primeros autores que escribieron sobre educación. En el intento por resolver esta preocupación, han sido varias las preguntas que se han venido planteando.

Hubo un tiempo (durante los siglos XVII y XVIII), en que la pregunta era: *¿Somos buenos o malos al nacer?*

Diversos autores dedicaron cientos de páginas a especular y discutir sobre la naturaleza de los niños. No olvidemos que una idea de inspiración religiosa muy difundida había sido que los niños nacen malos (pecado original), además de imperfectos e incompletos. En consonancia con esa pregunta, la tarea de los adultos —y de la educación religiosa muy en particular— era convertirlos en seres sociales y sociables.

Hay una famosa obra de un moralista francés, Jean de la Bruyère (1645-1695), *Los caracteres*, en la que expresaba ideas parecidas cuando decía que “los niños son altaneros, desdeñosos, coléricos, envidiosos, curiosos, interesados, perezosos, veleidosos, tímidos, intemperantes, embusteros... no quieren soportar el mal y les gusta hacerlo: son ya hombres”. Bien es cierto, que no todos fueron tan pesimistas. Rousseau, por ejemplo, defendería que la naturaleza de niño es bondadosa y la sociedad la corromperá.

Vendrá, después, la pregunta eterna: *¿Cuándo aparece el sentido moral en el niño?*, entendido éste como la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo. Y aquí, de nuevo, es otro francés, en este caso, francesa, Madame Necker de Sausse, conocida escritora en temas de educación, quien en 1838 publica una obra monumental —*La educación progresiva: estudio del curso de la vida* (L'Education progressive, ou Etude de cours de la vie, Paris, Paulin, 1938)— donde escribe: “ya a los tres años el niño tiene una idea viva de bien y del mal, aunque no le exprese en términos generales. Reconoce una ley común a todos, una convención tácita que se debe respetar” (Libro III, cap. VI).

Ch. Darwin (1809-1882), quien pisó tierras americanas, en las Islas ecuatorianas de Galápagos, con el espíritu obsesivo que le era

propio, realizó interesantes observaciones sobre el desarrollo de su primer hijo. Afirmaba haber encontrado en su hijito manifestaciones muy tempranas de discriminación ente el bien y el mal. Refiriéndose a su hijo cuando tenía trece meses, cuenta el siguiente episodio. El niño no había querido besarlo y entonces Darwin, dirigiéndose a él, le había dicho: "Doddy no quiere dar un beso a pobre papá. Doddy malo". Según Darwin, el niño había dado muestras de sentirse muy inquieto ante la afirmación del padre y cuando éste regresó a casa, después del trabajo, hizo signos de querer besarlo. Más adelante, Darwin cuenta que a los dos años y tres meses, el niño dio su último trozo de dulce a su hermanita a la vez que decía, refiriéndose a sí mismo: "Doddy bueno, bueno". Las historias de algunos santos contienen referencias en este mismo sentido. Es bien conocido el sentido moral de San Luis Gonzaga y su esfuerzo por ser bueno y santo desde chiquito, al extremo que nos dicen que no agarraba la teta de su mamá los viernes (por aquello de que los viernes son días de penitencia, de abstinencia o de ayuno).

En el siglo XX, el estudio de la moralidad infantil se empezó a orientar en una dirección más empírica y menos especulativa, ocupándose de las conductas de los niños que podían ser medida objetivamente (Jones, 1931, 432). La preocupación de muchos de estos primeros trabajos era ver *en qué grado el comportamiento de los niños se adecuaba a las normas que rigen a los adultos*, intentando determinar por estos medios si la conducta infantil era o no "moral". Pareciera que lo que inspiraba a este nuevo enfoque era aquello que leemos en la *Apología de Platón*: Sócrates pregunta a Callias: "Si tus dos hijos fueran caballos o bueyes y tú quisieras domarlos, sin duda que tú los mandarías a un entrenador o domador de animales. Pero ellos son niños: ¿a quién se los entregarás para su educación? ¿Quién sabe cómo tiene que ser el hombre o el ciudadano ejemplar. Especialmente famoso de esa época es el estudio publicado entre 1928 y 1930 por un grupo de investigadores de la universidad de Yale. A ellos les interesaba saber *cuando aparecen en los niños determinadas*

“virtudes” como la honestidad, el altruismo, la generosidad o el autocontrol, conductas que ellos consideraban que definían el *carácter moral*. Con este propósito estudiaron miles de niños de ocho a quince años de edad en distintas situaciones. Utilizaron 33 *tests* de engaños y deshonestidad. Después de una exhaustiva investigación llegaron a la conclusión de que no se puede hablar de o probar la existencia de rasgos de honestidad. Como un dato muy curioso, al menos desde nuestra perspectiva actual, es que este grupo suponía que los niños que supieran recitar de memoria los diez Mandamientos y el Código de conducta de los Boy Scouts demostrarían conductas más morales o virtuosas que aquellos que no podían hacerlo (citado en Damon, 1988). Obviamente, los resultados no confirmaron sus hipótesis.

Pero les dije al comienzo, que no pretendía cargarlos con un mosaico inacabable de opiniones, citas y referencias. Por eso cierro esta segunda oleada diciendo que estos estudios del grupo de Yale y otros que les siguieron lo que vieron a mostrar fue precisamente la dificultad de llegar a resultados significativos y fiables, limitándose a estudiar la conducta de los sujetos. Aún en el caso de que los adultos aceptaran que situaciones como las que estudiaron los profesores de Yale y sus seguidores tienen que ver con la moralidad, ¿no podría ser que los niños no consideraban *inmoral*, por ejemplo, “copiar unas respuestas absurdas en una prueba absurda”? (conducta que formó parte de estas investigaciones). Bien podría ser que los niños interpretaran este acto como una conducta de lealtad entre compañeros y no como una conducta deshonesto (Damon, pp. 7-8). En suma, lo que hacían estos niños podía deberse a razones muy variadas y la representación que se hicieran de la situación es fundamental para entender su acción. Por eso, *resulta esencial estudiar el razonamiento de las personas y las justificaciones que dan a sus actos, pues si no es así no podemos saber si estamos estudiando al moral u otra cosa.*

Y así llegamos a punto que nos interesa.

¿Cómo están las cosas hoy?

En nuestro hablar sobre estos temas hay palabras que las usamos ya como moneda común; expresiones que han pasado a formar parte de nuestro lenguaje de todos los días. Hablar de *autonomía moral*, de *realismo moral*, de *moral heterónoma*, de *moral autónoma*, de *principios universales*, del *nivel postconvencional* en el desarrollo de la conciencia moral... es algo más o menos común. Así como nuestra vida diaria asumió para sí expresiones como *consciente* o el *“inconsciente”*, o muchos de los mecanismos de defensa señalados por Freud —represión, proyección, etc.—, lo mismo parece haber sucedido con las palabras y expresiones que acabo de mencionar.

Cuando, por citar sólo dos referencias a escritos de profesores de esta universidad, Mikel de Viana emplea la categoría de *“familismo amoral”*, como regla preferencial de conducta nuestra, desde la sociología de la ética, describiéndola como *“maximizar las ventajas materiales inmediatas para mí y para mi estricto grupo primario de pertenencia”* (M. De Viana, 1993, p. 161): ¿no está hablando de un comportamiento moral o de un desarrollo en el juicio moral próximo a lo que se incluye en el nivel preconvencional o, a lo más, convencional del desarrollo moral? O cuando Raúl González, por ejemplo, expresa, siempre en referencia a nuestros comportamientos morales, que *“al violar la normativa abstracta del Estado a favor de una relación personal, no se está haciendo, según nuestra conciencia (juicio moral) un mal, sino un bien”* (González, 1997, p. 34), ¿no está apuntando en la misma dirección que nosotros dejábamos pendiente antes? A saber: que *resulta esencial estudiar el razonamiento de las personas y las justificaciones que dan a sus actos, pues si no es así no podemos saber si estamos estudiando la moral u otra cosa*. O cuando habla de *“una moralidad universal compartida”* (ibid., p. 30) como fundamento para la construcción de una sociedad que supere nuestra situación actual, ¿no está abogando por la necesidad que, como sociedad, tenemos de acceder a ese nivel postconvencional de los principios

universales, que entrañan, a su vez, un conjunto de valores universales?

No es, saliéndonos de nuestro mundo familiar, nada infrecuente, encontrarse en libros sobre sociología política, tratados sobre la democracia (Habermas, 1983; Cortina, 1993; 1999) o sobre temas de ciudadanía (Thiebaut, 1998; Cortina, 1997), referencias más o menos constantes a estas expresiones. Pero no nos detengamos en ellos.

Retomando el hilo sobre el tema que nos ocupa, no dudamos en afirmar que no nacemos con una conciencia (juicio moral) ya hecha, sino que se va conformando a través de un proceso de aprendizaje en el que desempeñan un papel fundamental los factores socioculturales, el tipo de educación recibida y la experiencia emocional. A la clarificación de buena parte de esta afirmación que cabo de hacer han contribuido los planteamientos de dos autores, cada uno de ellos con una larga lista de seguidores y revisores: el primero, Lawrence Kohlberg, a quien mencioné al comienzo, y el segundo, una mujer, discípula y crítica suya, Carol Gilligan. Si tuviera que poner un título a cada una de estas dos contribuciones, diría que Kohlberg nos dice que debemos llegar a *juzgar con justicia*, mientras que Gilligan insistirá en que la madurez en el juicio moral se alcanzará si llegamos a ser capaces de *juzgar con compasión*. El primero insistirá en que en la formación del juicio moral es fundamental la evolución que se produce en el aspecto *cognitivo*, es decir, en el modo de razonar acerca de las cuestiones morales y de juzgar sobre ellas. Por eso analizará la estructura del crecimiento moral de la persona: él no sólo pide a las personas que determinen qué es justo o injusto, sino, sobre todo, que den una explicación de por qué dicen eso, que es justo o injusto. Carol Gilligan, por su parte, insistirá en que la madurez moral no consiste sólo en llegar a ser justo y autónomo, sino también en lograr ser compasivo y capaz de responsabilizarnos de aquellos que nos están encomendados. La indiferencia ante las

demás personas y la convicción de que no somos responsables de ellas son muestras claras de falta de madurez moral.

Unas palabras sobre cada una de estas posiciones, posiciones que creo expresan “dos voces complementarias”, pues, en lo personal, me adelanto a decir que, al fin y al cabo, no hay verdadera justicia sin solidaridad con los débiles, ni auténtica solidaridad sin una base de justicia. Algo, o mucho de esto encuentro, en el Decreto 3 de la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús que, a su vez, recoge lo ya dicho en las dos congregaciones precedentes: “en justicia o por la justicia debemos trabajar por construir un orden mundial basado en genuina solidaridad, donde todos puedan ocupar en puesto al que tienen derecho en el Banquete del Reino” (CG 34, 7, 7). Haciendo referencia, al pie de página, al texto de Lc. 14, 13: “cuando des un banquete, invita a los padres...”.

Cierto es, también, que estas propuestas que voy a presentar brevemente podrían completarse con otras. Me refiero, por ejemplo, a la desarrollada por James W. Fowler, *Etapas de fe. Psicología del desarrollo humano y la búsqueda de sentido* (San Francisco, Harper & Row, 1981), sobre la que ha hecho una presentación en español el jesuita peruano Eduardo Schmidt en su libro *Moralización a fondo. Un aporte a la luz de la teoría del desarrollo humana de Jaes W. Fowler* (Lima, Universidad del Pacífico, 1993). Sé que este año unos alumnos de la Escuela de sociología están haciendo o ya han concluido) su trabajo de grado sobre este autor, guiados por el P. Mikel. El mismo Padre Mikel podría completar en los grupos, o incluso en esta misma sesión, algunos aspectos que ese autor que, sin haberlo estudiado yo mucho, tiene sus relaciones con los autores que vamos a tocar. Sobre la teoría de Carol Gilligan he tenido la oportunidad de revisar en estos días una tesis de la Escuela de Psicología de la Universidad Central este año (Martín, 1999). Sobre Kohlberg, sé que en la Escuela de Psicología de esta Universidad se han hecho algunos trabajos de

grado en años pasados. El P. Azagra ha sido el tutor y animador de muchas de esas tesis.

Continúo adentrándome en Kohlberg con una breve referencia personal. A Kohlberg lo descubrí años después de graduarme en psicología en esta misma universidad. Durante la carrera no recuerdo ni siquiera haber escuchado su nombre. Yo soy de la promoción del 69. Lo descubro, como digo, años más tarde, cuando estaba a punto de iniciar mi doctorado y andaba buscando un tema que me permitiera combinar algunos intereses e inquietudes. Estoy hablando del año 75. Lo conocí en la Universidad de Harvard, Universidad en la que tenía su Centro par la educación moral, con un grupo de personas, entre quienes estaba Carroll Gilligan. Por aquel entonces, comenzando el 76, yo había decidido hacer mi tesis sobre él. Pero conversando en España con un moralista, Marciano Vidal, Profesor en aquel entonces de la Universidad de Comillas, éste me informa que él está siendo tutor de una tesis doctoral que está comenzando en la Universidad de comillas un jesuita chileno, Antonio Mifsud. Con tan mala suerte que, después de las averiguaciones del caso, descubro que, palabras más palabras menos, coincidía con mi mismo propósito: el desarrollo moral de Kohlberg desde la ética y la moral cristiana. Hube de renunciar al intento y tomar otro camino, pero el contacto inicial que había tenido con el grupo de Kohlberg se mantuvo durante muchos años, incluso después de éste morir trágicamente, en 1987. Este contacto me ha permitido seguir muy de ceca buena parte de lo que se ha ido haciendo e investigando: más antes que ahora. Este como introducción.

1. La propuesta de Kohlberg

La propuesta de Kohlberg es la continuación de un trabajo previo, iniciado por otro psicólogo, Jean Piaget. Decir algo de Piaget es obligado y al decirlo, estamos hablando ya de Kohlberg.

1. La orientación que el estudio de la moralidad y de la educación moral venía teniendo y que, en gruesos trazos, referimos antes, toma un cambio fundamental con las investigaciones que sobre el desarrollo del pensamiento infantil inicia Piaget. De hecho, la primera sobre el razonamiento moral de los niños se la debemos a este autor. Su libro *el Juicio moral en el niño*, publicado en 1932, y que en la segunda edición castellana ha sido traducido con el título *El criterio moral en el niño* (Barcelona, Martínez Roca, 1982), contiene al día de hoy importante aportes, tanto por su metodología, como por sus sugerencias e ideas realmente valiosas sobre este tema y sobre la educación moral. Todos los autores que después de Piaget, se han interesado por el desarrollo de los juicios morales siguen utilizando su obra como punto de partida de sus investigaciones. Kohlberg no escapa a este influjo y él lo reconoce de forma más que explícita.

La originalidad de los trabajos de Piaget radica en que, en sus entrevistas a los niños (niños de 6 a 14 años), indaga a fondo en las *razones y justificaciones que dan a los problemas morales, en vez de centrarse sólo en sus valoraciones morales*. Y esto es importante porque dos individuos pueden valorar de la misma manera un suceso o una conducta y sin embargo razonarlo y justificarlo de modo diferente. Por ejemplo: dos personas pueden rechazar la mentira o ambas decir que eso está mal, y sin embargo argumentar su valoración con dos razones diferentes: “la mentira es mala porque rompe un acuerdo implícito entre las personas” o “está mal mentir porque quedas muy mal si te descubren”. Otro tanto podría decirse de temas más gruesos (la elección de abortar o no ante un embarazo no deseado, por ejemplo).

Como él mismo nos lo aclara, *su trabajo se ocupa fundamentalmente del pensamiento o juicio moral teórico de los niños y no de sus juicios prácticos ni de su conducta moral en situaciones concretas*. El primero se refiere a los juicios que emitimos sobre un problema moral ajeno a nosotros mismos, en el sentido de que no estamos

involucrados personalmente. El pensamiento práctico es, al contrario, un pensamiento activo y “en contexto”, puesto que se trata de los juicios que hacemos frente a una situación concreta que nos concierne directamente y ante la que hemos de tomar ciertas decisiones. Tales decisiones y acciones efectivas pueden o no ser coherentes con nuestro juicio, lo que dependerá de factores muy diversos. Así, pues, Piaget estudió el juicio teórico de los niños frente a problemas de tipo moral que ocurren a protagonistas “desconocidos” y lo hace, insistimos, con el propósito de conocer las razones por las que piensan que un acto es bueno o malo.

Haciendo un alarde de síntesis, hay tres proposiciones importantes en Piaget:

1. *Ninguna realidad moral es completamente innata, sino que resulta del desarrollo cognitivo y, sobre todo, de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Para él, en consecuencia, existirán tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Las relaciones interpersonales son, en último término, el principal factor en la elaboración de los criterios de juicio moral.*
2. *Las relaciones de presión que el niño mantiene con los adultos favorecen la moral heterónoma. En ella se da una relación de respeto unilateral basado en la desigualdad entre el adulto y el niño que conduce al sentimiento del deber y de la obligación.*
3. *Las relaciones de colaboración entre iguales general la moral autónoma. Esta etapa moral se construye a partir de una relación con los compañeros basada en el respeto mutuo que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente.*

2. Con estas proposiciones de Piaget, entra en escena Kohlberg y se propone revisar y completar dos deficiencias fundamentales

que dice encuentra en la teoría de Piaget: la primera, su esquematismo, al reducir a dos los tipos de moral (la heterónoma y la autónoma), cosa que, en su opinión, contribuye a desdibujar el carácter evolutivo del criterio moral y, la segunda, quiere también corregir la poca precisión con que Piaget demuestra, a veces, la correlación entre el desarrollo intelectual y las relaciones sociales en el proceso de maduración social.

Kohlberg se propone demostrar que se dan *estadios* (cambios de edad dirigidos estructuralmente) en el área del desarrollo de la personalidad social —y, en concreto, en el área del desarrollo de la personalidad moral— en correlación con los estadios del área cognitiva. Estos cambios, además, no terminan en las edades estudiadas por Piaget, sino que también se dan importantes cambios estructurales durante la adolescencia, permitiendo, incluso, concluir que los últimos estadios de razonamiento moral sólo se logran en la edad adulta.

Varias cosas importantes nos va a decir Kohlberg:

1) En la conformación de la conciencia (juicio) es fundamental la evolución que se produce en el aspecto cognitivo, es decir, en el modo de razonar acerca de las cuestiones morales y de juzgar sobre ellas. Por eso analiza la estructura del crecimiento moral de la persona teniendo en cuenta cómo formula los juicios, y muy concretamente, los juicios sobre o que es justo o correcto. Este enfoque *cognitivo evolutivo* se define por los siguientes postulados básicos:

1º El desarrollo implica transformaciones de *estructuras cognitivas* que no pueden ser definidas ni explicadas por los patrones asociacionistas del aprendizaje, sino que deben explicarse por parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas.

2° El desarrollo de las estructuras cognitivas es una *construcción del propio sujeto a partir de su interacción con el medio*, y no el desenvolvimiento de un patrón innato, ni una copia de estructuras ambientales.

3° Las estructuras cognitivas son siempre estructuras (esquemas) de *acción*.

4° Las nuevas estructuras logradas representan siempre *formas de equilibrio superior* en la interacción organismo-medio: es decir, una mayor reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o situación (percibida) y la acción del objeto (percibido) sobre el organismo. De esta interacción surge una forma general de adaptación que supone siempre un aumento de la estabilidad (conservación) de las acciones cognitivas a través de las distintas transformaciones aparentes.

5° El *desarrollo afectivo* no es realmente algo distinto del *desarrollo cognitivo*, sino que ambos son aspectos paralelos y representan distintas perspectivas y contextos del cambio estructural.

L. Kohlberg, "Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental Approach" en L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, New York, Harper & Row, 1984, 170-205.

En resumen, el enfoque cognitivo-evolutivo postula:

- 1) que los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (*hipótesis cognitiva*);
- 2) y que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (*hipótesis evolutiva*).

Aplicadas al ámbito moral equivalen a afirmar que los principales cambios que se producen son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior.

2. Su teoría: Niveles y estadios

En sus investigaciones sobre el desarrollo moral, Kohlberg se sirvió preferentemente del método de los "dilemas". Un dilema moral es un caso, real o inventado, en el que el protagonista se encuentra ante una situación que debe resolver escogiendo entre dos alternativas de acción que representan valores morales mutuamente incompatibles y conflictivos entre sí. La mayoría de estos dilemas presentan conflictos entre normas legales y valores morales (Vida/ley) o entre valores morales de distintas importancias o jerarquía (contrato/autoridad). La muestra de sujetos a los que se les presentaba el dilema debían colocarse imaginariamente en el lugar del protagonista, elegir la alternativa que consideraban más correcta y justificarla mediante un razonamiento moral. Kohlberg analizaba, a continuación, las respuestas dadas con el convencimiento de que no es tanto la solución escogida sino las razones esgrimidas para justificarla lo que informa, en realidad, del desarrollo moral en que se encuentran los sujetos (el nivel y es estadio en que se encuentren, como veremos enseguida). Desde que Kohlberg lo utilizara, el método de los dilemas se ha venido practicando tanto en el terreno de la investigación como en el de la educación en valores morales ya que se considera un buen medio para estimular la toma de conciencia, el diálogo reflexivo y la creatividad de respuestas ante los problemas éticos que se presentan en nuestras sociedades.

a) *Conceptos básicos*

Kohlberg, ya lo hemos dicho, entiende el desarrollo moral cognitivamente, es decir, que el desarrollo moral es ante todo desarrollo del *juicio moral*. El *desarrollo* consiste en una secuencia invariable de *etapas o estadios* diferentes en la forma de estructurarse el juicio moral. El *juicio moral* configura la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del medio. Las etapas constituyen totalidades estructurales cualitativamente diferentes. Cada etapa es superior a la

anterior, porque en ella se resuelven los problemas de la anterior y algunos más o de modo más adecuado.

Kohlberg empieza estudiando el desarrollo moral de los 10 a los 16 años. Lo que antecede es considerado por él como *nivel pre-moral*, la vida moral propiamente dicha empieza cuando el niño ha desarrollado capacidades cognitivas que le permiten una comprensión tanto del mundo físico como del mundo social, saliéndose así de su propia perspectiva egocéntrica. Hasta una cierta edad, cercana a los 8 años, el niño no entiende las reglas, ni juzga de lo bueno o de lo malo en términos de reglas o de autoridad. Tampoco entiende qué es una obligación y quién tiene autoridad para imponerla. Bueno es sencillamente lo que le agrada; malo es lo que produce daño o miedo al daño. El niño se guía no por obligaciones o por los mandatos de una autoridad, sino por lo que puede y quiere hacer, por lo que le apetece. Los adultos son importantes, pero no porque tengan autoridad, sino fuerza, capacidad para proporcionarles o negarles lo que desean conseguir, capacidad de infligir daño, etc.

Para entender su propuesta es importante que sepamos:

1. La descripción del desarrollo moral propuesta por Kohlberg supone una *secuencia de tres niveles —preconvencional, convencional y posconvencional o autónomo—* que pueden determinarse fundamentalmente según la relación que existe entre el yo y las reglas morales.
2. Que cada uno de los *tres niveles* básicos de razonamiento moral, agrupa *dos estadios* (en consecuencia, hablará de seis estadios) cuya forma de razonamiento es similar, si bien hay una diferencia debida a la optimización de los argumentos.
3. Los *niveles* definen enfoques en la resolución de los problemas sociales. En otras palabras, los niveles definen las perspectivas

de razonamiento que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad.

Los *estadios* definen o expresan los criterios mediante los que el sujeto emite su juicio moral, lo cual muestra la evolución seguida dentro de cada nivel.

4. Sepamos que el término “*convencional*”, alrededor del cual gira la definición de cada nivel (*nivel preconconvencional, convencional y postconvencional*), significa un sometimiento a las normas, convenciones y expectativas de la sociedad, y una defensa a ultranza de ellas, precisamente por el hecho de que son normas y expectativas de la sociedad.

5. Sepamos, además, que *cada nivel* de juicio moral implica básicamente *tres aspectos*: (a) los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones, (b) el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de “lo bueno”, (c) la perspectiva social.

b) *Los niveles y estadios del desarrollo moral*

Recordemos que los *niveles* definen las perspectivas de razonamiento que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad y que los *estadios* expresan los criterios mediante los que la persona emite su juicio moral, lo cual muestra la evolución seguida dentro de cada nivel.

Nivel preconconvencional: el egoísmo como principio de justicia

Este nivel representa la forma *más primitiva de razonamiento moral*. Posee, en parte, elementos parecidos a los que Piaget describió respecto a la moral heterónoma, pues se basa en rasgos externos a la propia conciencia y se trata de una moralidad orientada a satisfacer los *propios deseos e intereses, o constreñida a la obediencia y preocupada por el castigo*.

En un principio, el niño sigue las normas establecidas por la autoridad adulta para evitar el castigo (*Estadio 1: orientación a la obediencia y al castigo*). Posteriormente, ve las normas de un modo “mercantil e individualista: lo justo es ahora lo que satisface las propias necesidades e intereses y las de los demás cuando satisfacen las propias. Las relaciones humanas se entienden de un modo similar a las del mercado (*Estadio 2: orientación egoísta e instrumental*).

La *perspectiva social* de este nivel es la de *un individuo* en relación a otros individuos que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas a él. En este nivel todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas.

Según Kohlberg, este primer nivel caracteriza principalmente el razonamiento moral de los niños, aunque muchos adolescentes y buen número de adultos persisten en él. El análisis que él hace del caso de Eichmann lo lleva a concluir que ese hombrón, por cómo explica lo que dice ha hecho y por las razones que aduce para valorar lo que ha hecho, no pasa del Nivel preconvencional, en sus estadios 1 y 2, dependiendo de las respuestas.

Nivel convencional: conformismo con las normas sociales

Una persona de este nivel enfoca las cuestiones morales de acuerdo con las normas, expectativas e intereses que conviene “al orden social establecido”, porque les interesa ante todo ser aceptada por el grupo y para ello está dispuesta a acatar sus costumbres.

En este sentido, la persona tiene por justo lo que es conforme a las normas y usos de su sociedad. Por eso considera que es valioso en sí mismo desempeñar bien los “roles” o papeles sociales convencionales, es decir, adaptar se a lo que su sociedad considera buena.

Al principio, lo justo es lo que gusta a los demás, lo que el grupo acepta, y que suele plasmarse en modelos sociales (*Estadio 3: orientación del "buen muchacho/a"*).

Posteriormente, el juicio moral se orienta hacia el respeto a la autoridad establecida, hacia la conformidad con las normas vigentes y la justificación del orden social "tal cual está" (*Estadio 4. Orientación hacia el orden*). Lo justo consiste ahora en que cada uno cumpla con sus obligaciones sociales, adoptando así el punto de vista del colectivo social y situándose por encima de los intereses individuales.

La *perspectiva social* del nivel convencional es la de un *miembro de la sociedad* que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. En este nivel el individuo emite juicios tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene de él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social.

Según Kohlberg, este segundo nivel surge normalmente durante la adolescencia y es dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. No superarlo supone plegarse a lo que el grupo desee, lo cual tiene serios peligros, porque los grupos tienden a generar endogamia, prejuicios frente a los diferentes e intolerancia ante los que no se someten al rebaño, de forma que pueden acabar ahogando a los individuos. Por eso es preciso acceder al nivel supremo de madurez, el postconvencional.

Nivel posconvencional: la autonomía moral

En este nivel la persona distingue entre las normas de su sociedad y los principios morales universales, y enfoca los problemas

morales desde estos últimos. Esto significa que es capaz de reconocer principios morales universales en los que debería basarse una sociedad justa y con los que cualquier persona debería comprometerse para orientar el juicio y la acción. La medida de los justos la dan los principios morales universales desde los cuales puede criticar las normas sociales. Este es el nivel que va a posibilitar una ética cívica mínima, en una sociedad pluralista.

En un principio, lo justo se define en función de los derechos, valores y controles legales básicos reconocidos por toda la sociedad, de manera constitucional y democrática. La legalidad se apoya, además, en cálculos racionales de utilidad social (“el mayor bien para el mayor número posible”) (*Estadio 5: orientación legalista jurídico-contractual*).

Posteriormente, la persona puede ir más allá del punto de vista contractual y utilitario para pensar en la perspectiva de principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad. Se trata de reconocer los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad personal de todos los seres humanos. Lo justo se define ahora por la decisión de la conciencia de acuerdo con tales principios. La conquista de la autonomía es considerada así como la meta del desarrollo moral de la persona (*Estadio 6: orientación por principios éticos universales*).

La *perspectiva social* de este nivel se orienta a la *construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal*. Asume el imperativo kantiano que hoy conocemos, de que *toda persona es un fin en sí mismo y así debe ser tratada*. El individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Estas serán aceptadas en la medida que se fundamentan en valores y principios generales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad.

Según Kohlberg, este nivel es el menos frecuente, surge durante la adolescencia o al comienzo de la edad adulta y caracteriza el razonamiento de sólo la minoría de adultos.

Obvio las críticas, abundantes, que se le han hecho. Pero sí quiero recoger algunas consideraciones más globales y que dan paso a la otra propuesta, la de la señora Gilligan.

Algunos dirán, apuntando más a su limitación que a la falsedad de lo que dice, que mal lo tiene una sociedad en cuestiones de moralidad si la máxima aspiración —para sus ciudadanos (y, en consecuencia, para ella misma)— en este ámbito parece consistir en cubrir esos mínimos de derechos y justicia, probablemente porque están lejos de respetar y respetarse universalmente siquiera sea los derechos humanos, que ese mínimo parece un máximo. Lo cierto es que, incluso para conseguir ese poco (o mucho, según se mire) hace falta bastante más que un Estado garante de los derechos, unas leyes transparentes, un cuerpo sabio de especialistas y una justicia eficaz. Porque lo necesario es aquí insuficiente. ¿O tiene fuerza suficiente un mundo de leyes y recelos, de contratos y figuras penales, de querellas y recursos —un mundo a la defensiva— para respetar universalmente la dignidad humana? ¿no será necesaria una opción positiva, más que defensiva; una opción para asumir responsabilidades y no sólo para defender derechos?

Quien toma en serio el valor de todos los hombres concretos se *sabe-siente* responsable de ellos. De ahí que se le abra un mundo bien distinto al del derecho, el recelo, la defensa, el contrato: ese es el *mundo de la solidaridad positiva* de quien se sabe responsable de cualquier otro. Este es el mensaje de cuantos recuerdan, frente a las éticas centradas exclusivamente en la justicia: que la conciencia de lo justo es una forma de conciencia moral, pero no la única; que en el mundo de la moral suena la voz de la justicia, pero también “una voz diferente”: la voz de la compasión y del cuidado. El libro de Robert

Wuthnow, *Actos de compasión: cuidar de los demás y ayudarse a uno mismo* (Madrid, Alianza, 1996) abunda en esto. Y así llegamos a:

3. Carol Gilligan: la ética del cuidado o juzgar con compasión

O, en versión de una ética de la sociedad civil: de la ética de los derechos a la ética de las responsabilidades. La exposición que, en el coloquio Interamericano sobre Educación moral, al que hice referencia al principio, hizo la profesora Mary Brabeck, del Boston College, bajo el título de “Modelo psicológico integrado para la fundamentación de una teoría del desarrollo moral”, con énfasis en la propuesta de Gilligan, pero asumiendo, *sine ira et studio*, la aportación de Kohlberg, debo decirles que me parece excelente, al día de hoy. La tengo conmigo, por si alguno tuviera interés en leerla.

Decíamos antes que Carol Gilligan es discípula de Kohlberg y se va a enfrentar a él desde adentro. Ella va a insistir en que hay al menos dos formas de juicio (conciencia) moral: la que juzga sólo desde la justicia y la autonomía, y la que tiene en cuenta también el cuidado, la compasión y la responsabilidad. Alcanzar la madurez oral no consiste sólo en llegar a ser justo y autónomo, sino también en lograr ser compasivo y capaz de responsabilizarse de aquellos que nos están encomendados.

La indignación de Carol Gilligan la viví y la presencié en más de una de las reuniones anuales en el Centro para la Educación Moral de Harvard. La razón de esta indignación comienza a surgir en ella cuando en muchas de las investigaciones de Kohlberg, un nutrido número de mujeres obtenían una menor puntuación en los estadios propuestos por Kohlberg e, incluso, con los años, retrocedían de estadio; es decir, su desarrollo moral parecía inferior al de los hombres e incluso iban para atrás. Como las mujeres no respaldaban sus

hipótesis, recuerdo haber oído a Kohlberg decir una expresión infeliz: “las mujeres muestran una conducta desviada”.

A partir de esta “desviación” empírica, ella inicia la búsqueda de explicación para la misma, encontrando que este modelo (el de Kohlberg) no es capaz de captar una forma de plantear las cuestiones morales que suelen utilizar las mujeres, afirmando que la concepción de Kohlberg hace invisibles los avances de las mujeres en su propio camino de desarrollo moral, a pesar de que se supone que refleja un desarrollo propio de la especie. Su libro fundamental lleva por título: *Una voz diferente (A Different Voice*, publicado en 1982, Harvard University Press. El fondo de Cultura lo editó en español, en 1985, con el título *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*).

En ese célebre trabajo, *In a Different Voice*, nos recuerda —con datos empíricos más o menos discutibles— que el mundo del progreso o desarrollo moral ontogenético no es el único, tal y como Kohlberg da a entender; que existe, al menos otro modelo, el “femenino”, que sigue etapas de desarrollo diferentes.

Ella, recurriendo a entrevistas sobre temas que afectan especialmente a las mujeres, como es el del aborto, diseña un modelo de desarrollo moral, que sigue también tres estadios, como el de Kohlberg: preconventional, convencional y postconvencional. Sólo que en el modelo kohlbergiano, como hemos visto, estos tres niveles se determinan según la madurez en la formulación de juicios de justicia, y en el modelo de Gilligan tienen por referente la compasión y el cuidado.

Porque los varones, en las democracias liberales, progresan moralmente cuando pasan de tener por justo lo que egoísticamente les conviene (nivel preconventional), a tomar por referente las normas de su sociedad o de su grupo (nivel convencional), llegando al nivel máximo de madurez cuando son capaces de formular principios

universalistas desde los que critican las normas de su sociedad o grupo (nivel postconvencional). Se entiende aquí que el proceso de personalización es el de individualización, y que un individuo está más maduro cuando más independiente se sabe de las tramas sociales, cuando más autónomo es para sellar contratos.

Las mujeres, por el contrario, maduran moralmente al tomar distintas actitudes ante la compasión y el cuidado. Porque, si en el primer nivel (preconvencional) también el egoísmo es el referente, en el segundo, cuando quieren insertarse en su sociedad para que les acoja (convencional), se ven obligadas a sumir las virtudes que la sociedad espera de ellas, y por eso se hacen responsables de la trama de relaciones que les es encomendada (padres, hijos, enfermos, etc.). La maduración no consiste entonces en un progreso en la individualización, sino en un progreso en asumir compasiva y cuidadosamente relaciones que deben ser protegidas por su vulnerabilidad: la mujer se siente responsable de lo vulnerable y débil, que ha de proteger.

Sin embargo, la fase suprema de maduración no es la convencional, sino aquel nivel postconvencional en que una mujer toma conciencia de que ella también es un ser tan digno como los restantes y está dispuesta a romper con las normas convencionales con tal de ser autónoma. La madurez vendrá, pues, cuando autónomamente se sepa responsable de la trama de relaciones en la que ella es una persona fundamental, porque no hay madurez sin autonomía, y no hay madurez sin compasión y solidaridad por lo débil y vulnerable.

Sin embargo, podemos decir —para cerrar este segundo y largo punto— que lo anteriormente he dicho no significa que realmente se puede adscribir a cada sexo una forma de entender la moral. Creo que los cuatro ingredientes mencionados en las dos posiciones —justicia, autonomía (Kohlberg), compasión y responsabilidad (Gilligan)— son indispensable para alcanzar la madurez moral.

Lo bien cierto es que hay, al menos, dos voces morales, en las que han de expresarse tanto las mujeres como los hombres:

La voz de la justicia, que consiste en juzgar sobre lo bueno y lo malo situándose en una perspectiva universal, más allá de las convenciones sociales y el gregarismo grupal.

La voz de la compasión por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos.

Creo que a la altura de nuestro tiempo las dos voces son complementarias, porque, como me adelanté a decir antes, no hay justicia sin compasión por el débil, sin solidaridad con los débiles, ni hay solidaridad auténtica si no es sobre las bases de la justicia.

3. Reflexiones, aplicaciones o “provocaciones” para los grupos

Tres objetivos, quizás muy pretenciosos, les dije que deseaba cubrir con esta conversación: (a) acercarlos a algunos de los problemas que, en mi opinión definen el *quib* o el “*busilis*” del tema comentado; en segundo lugar, (b) comentarles, lo más llanamente posible, los planteamientos más compartidos frente al problema y sus implicaciones; y, finalmente (c) presentar algunos aspectos que, a manera de “provocaciones”, pudieran servir para reflexionar después, en los grupos de la tarde, y sacar algún provecho (EE 106,4). No sé si habré conseguido con lo dicho, en todo o en parte, los dos primeros objetivos. Entro ahora en el tercero, de la mano de o dicho en las última afirmaciones.

Sobre el tema de la aplicación de la teoría del desarrollo del juicio moral se ha escrito *in extenso*, en todas las lenguas posibles. Es lo que se engloba bajo el título de la *Educación moral*. No se preocu-

pen que no voy a intentar, ni siquiera, un enunciado de la lista de propuestas y contenidos. Quien lo desee, por interés o por necesidad, lo puede encontrar fácilmente (Jordán y Santolaria, 1987; Peters, 1981; Puig Rovira, 1985, 1986; Puig Rovira y Martínez Marín, 1989; Rubio Carracedo, 1996, Trilla, 1992).

Pero unas referencias a nuestro contexto universitario me parecen inevitables. Hacia él oriento estos comentarios finales.

1. Desde siempre, en la UCAB, se ha enseñado, en las distintas carreras, la ética o deontología profesional. Quizás, aquí mismo, hay algunos profesores de esas asignaturas. No he revisado los estatutos de la Universidad, pero no creo que me equivoque si presupongo que, de alguna forma, en ellos estará expresada su preocupación por la formación de sus universitarios en un profundo sentido ético, como persona y como profesionales. Lo que pienso es que el logro de este fin no es ni puede ser responsabilidad exclusiva de los profesores de ética. Es algo que de manera común y diferenciada incumbe a todos los miembros de la comunidad universitaria. A este tema no cabe aplicar ese reparto funcional de competencias a que nos tiene acostumbrados la división social del trabajo y muy en especial, la división del saber en especialidades separadas y autónomas.

2. Digo esto, y es mi segunda provocación, por dos razones. Primero, porque aunque Kohlberg nos ha definido un aspecto importante del “ser moral” y cómo una persona decide qué es lo que debe hacer, sabemos, por suficientes estudios, que el “saber” qué es lo bueno no se traduce en “hacer” lo que es bueno. San Pablo lo dice muy bien: “hago lo que se que no debo hacer y dejo de hacer lo que sé que quiero” (Rm.7, 19). Ovidio expresó también esta contradicción en aquel verso: *Video meliora proboque, deteriora sequor* (Veo lo que es mejor y lo apruebo, pero sigo haciendo lo peor). La moralidad también requiere la habilidad de ser que una determinada situación tiene dimensiones morales. Es lo que Jim Rest (1983) llama

“sensibilidad moral”. Este es un aspecto que sobrepasa los límites y alcance de una clase o asignatura de ética. Es evidente lo que señala Hortal (1995, 59): “no hay comparación posible entre el tiempo, las energías y el ingenio que se invierte en la formación “técnica” y lo poco que se hace por la formación moral de los profesionales”.

La clase de ética no creo que pueda pretender hacer profesionales honrados, sino ayudar a reflexionar sobre qué debe hacer un buen profesional para serlo. Porque, como lo señala el mismo estudio de Rest, antes citado, la moralidad requiere que uno tenga la motivación para serlo. No sé si, esta es la lectura que tendríamos que hacer de la frase de Aranguren de que es más importante “la moral vivida” que la “moral pensada”. Es, pienso, la sensibilidad por las “obviadas de la ética”. A ratos siento que lo “obvio” pertenece al mundo de los “sueños”, lo cual no deja de ser una ironía. O me lo sugería la lectura de una ponencia del mismo Luis Ugalde “*La valoración del trabajo productivo*” (Ugalde, 1993). Que sea un sueño pensar en una sociedad en que los estudiantes estudien, los profesores enseñen, los tribunales impartan justicia, los trabajadores trabajen, los contribuyentes contribuyan, los gobernantes gobiernen, los informadores informen y los ciudadanos practiquen el civismo... es una expresión de esa ausencia de las obviadas.

Habrán muchos profesionales que en determinadas situaciones actúen bien sin necesidad de haber asistido a ningún curso de ética. Y habrá otros, por el contrario, que actuarán mal y no van a dejar de hacerlo sólo por haber pasado en la universidad por un curso de ética profesional. Y, sin embargo, no es superfluo tratar de promover lenguaje y sensibilidad éticos y sobre temas de ética. Además de la clarificación personal que se pueda proporcionar, de la sensibilidad que se puede suscitar y de las perspectivas que se puedan abrir a cada alumno, es importante que existan conocimientos socialmente compartidos, lenguaje y hábitos intelectuales para argumentar racionalmente sobre estos temas. Por eso creo que la clase de ética profesional

debe combinar la ética —ese tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional— con la deontología que se ocupa, ante todo, de deberes y obligaciones. Sin la perspectiva de la ética, la deontología carece de horizonte de referencia.

3. Esto me lleva a hacer una tercera provocación, aspecto que ha sido señalado por un conocido autor sobre estos temas, Fritz Oser, como uno de los “diez mandamientos de la educación moral” (Oser, 1995). El lo formula así: “No es posible crear un clima moral y una sensibilidad ética sin algún tipo de Comunidad Justa”. Esto de la comunidad Justa procede del modelo de Kohlberg (Power y col., 1989) y establece cuatro objetivos fundamentales conectados estrechamente entre sí: (a) la creación y adaptación de reglas justificadas y compartidas (solidaridad), (b) la estimulación de la competencia sobre el juicio moral, (c) la formación en la empatía moral y la potenciación del compromiso prosocial y (d) el desarrollo de un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras.

Volviendo a lo nuestro, lo que deseo remarca es que no hay nada que contribuya más a la formación de personas morales que el que éstas crezcan, se formen y vivan entre personas morales o, como me gusta decirlo, en una atmósfera moral. Es cierto que el éxito no es automático, pero no creo que ello impida afirmar que la mejor manera de aprender a ser éticos, en general, y en cualquier contexto particular es vivir y crecer entre personas que lo son. Es un poco el “efecto metro de Caracas”. Los profesores universitarios no solemos querer ser “maestros” que inculcan un modo de entender y de vivir la vida (no se si por aquello del Evangelio, Mt 23, 8: “vosotros, en cambio, no os dejéis llamar rabbí porque uno sólo es vuestro Maestro”). Preferimos limitarnos a ser “profesores”, personas cuyo ascendiente se limita al ámbito académico y está relacionado con los conocimientos teóricos del área que cultivamos. Y, sin embargo, ante nuestros ojos, con nuestra ayuda o sin ella, en estos años de su paso por la universidad, se fraguan las identidades de nuestros alumnos:

para bien, para mal y para reglar, con unas carencias o con otras, con unas alianzas o con otras, y sobre todo habiendo escuchado o no determinadas reflexiones, habiendo recibido o no determinados influjos, habiendo podido adquirir o no determinadas sensibilidades, hábitos mentales, usos y compromisos sociales.

En la formación repercute todo lo que hacemos en la universidad: nuestras admisiones y exclusiones, nuestro modo de enseñar y organizar el programa, los ejemplos que ponemos, la comunicación que establecemos, los niveles de exigencia y cómo los justificamos, la justicia en las evaluaciones, las pautas intelectuales, los posibles modelos de identificación que ofrecemos, la integración o dispersión de perspectivas que presentamos en nuestras clases, las investigaciones que llevamos a cabo... y un gran etcétera.

La universidad, en este sentido, bien podría equipararse con esa Comunidad Justa que mencionaba antes. Pues hay una ética de la docencia, de la investigación y una responsabilidad social de profesores, alumnos, administradores de los servicios y del quehacer universitario. Todo ello puede ser una preciosa contribución a que la universidad, desde todo lo que es y desde todo lo que hace, ofrezca un clima ético y una formación ética a los futuros profesionales.

4. Leí hace poco tiempo un pequeño ensayo de un jesuita a quien no conozco, pero de quien había conocido dos escritos anteriores. Su nombre es Juan Masiá Clavel. Sus dos escritos previos conocidos por mí poco o nada tienen que ver directamente con lo que hoy estamos conversando: *"Aprende a perdonarse a sí mismo y dejarse perdonar"*, en un libro precioso, escrito en colaboración, y que lleva por título *Catorce aprendizajes vitales* (Alemany, ed., 1998), el primero, y *aprender de Oriente: lo cotidiano, lo lento y lo callado* (Masiá Clavel, 1999). El trabajo que me inspiró estas dos provocaciones finales que intento hacer es, según concluyo, una ponencia suya en un círculo de profesores de ética. Lleva por título *¿Qué educación y*

para qué persona? (Aula de Ética, 1995) En un apartado de su conferencia cita un libro: *Hábitos mentales (Habits of Mind)*, a. de Nicolás, New York, Paragon, 1989).

Reconozco que el libro de Nicolás, cuando lo leí, no me provocó las sugerencias que hace Masiá. La obra de A. de Nicolás sobre los hábitos mentales es una introducción a la filosofía de la educación que llama la atención sobre el excesivo énfasis que nuestra sociedad actual hace sobre determinados hábitos mentales —procesar datos, deducir, discurrir lógicamente y utilitariamente—, olvidando otros —escuchar, narrar historias, recordar, imaginar o poetizar—. La cultura tecnológica, dice este autor, acentúa la instrumentalización de la razón al servicio de la eficacia: se produce, transmite, procesa y acumula información. Todo ello es útil y necesario para la organización de nuestra sociedad; pero si esto se convierte en el único hábito mental fomentado en la educación y se idolatran estas actitudes construyendo sólo a base de ellas la concepción antropológica, la imagen e idea del ser humano que tenemos, las consecuencias para la deshumanización de la cultura y el desmoronamiento de la moral son bastante negativa. Esta observación final empata con lo dicho sobre la dupla Kohlberg - Gilligan y la llamada de atención de ésta última a la recuperación de las emociones y sentimientos como condición constitutiva del juicio moral.

El mundo de las emociones y de los sentimientos podría ser considerado con toda justicia como la herramienta entre las herramientas morales. Su presencia e intervención, señala en algún lugar un hombre tan alemanote como Habermas (1991), es, a la vez, anterior y simultánea a todos los esfuerzos de reflexión y acción moral. 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, por ejemplo. 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 la 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 del rol, condición que a supuesto toda la investigación de Kohlberg y Gilligan sobre el 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 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, de 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 contextualizados con que se enfrentan los sujetos. El cuidado, la atención, la piedad, la benevolencia, la solidaridad, el amor... Por ahí ha aparecido la inteligencia emocional. Revisemos o dejémosnos confrontar por el papel que les damos en nuestra tarea educativa.

5. Además, volviendo a la preocupación del Profesor de Nicolás, sobre el excesivo énfasis que nuestra sociedad actual hace sobre determinados hábitos mentales, sobre hábitos eminentemente técnicos, tendríamos que decir que los problemas éticos no tienen nunca soluciones meramente éticas. O, lo que puede ser mucho más cercano a nuestra experiencia personal, la de cada uno, la de nuestra vida, es

“verdad vivida” que hay temas y situaciones en la vida que no son susceptibles de tratamiento técnico: el misterio, los símbolos, la maldad, la enfermedad incurable, las heridas del pasado, la muerte. La teoría de Fowler sobre el desarrollo humano, como búsqueda de sentido. Ante situaciones como esas la mentalidad técnica nos impulsa a “hacer algo”, “cualquier cosa”... a pesar de que, por definición, no hay nada que hacer. Esas situaciones no encajan en esos hábitos mentales que no dicen que para cualquier cosa hay una solución, que sólo hay que buscarla. Ese activismo nervioso es huida de la situación y pone distancia frente a quien está inmerso en ella.

Dejemos en su soledad y silencio, sin acompañar ni saber qué decir, al que vive situaciones semejante, y que tal vez no nos pide solución, sino acompañamiento, que junto a él haya alguien cercano con quien poder compartir el dolor o el desconcierto. Un corazón compasivo hace lo que puede por poner remedio o buscarlo; si no lo hace, es que esa compasión es mero sentimentalismo. Pero un corazón compasivo sabe seguir acompañando, padeciendo con el que sufre, compadeciendo cuando ya no queda otra cosa que hacer. *El pensamiento técnico es la última versión del misionero blanco. La industrialización es el último evangelio de una etnia que agoniza. El nivel de vida es el sucedáneo del sentido de la vida*, ha escrito alguien (Max Frisch, citado por Hortal, 1994b).

6. Y un breve comentario final, desde todo lo que hemos dicho, pero que nos conecta con el tema de la espiritualidad ignaciana, primer tema de la mañana. Ignacio de Loyola, los formados en los ejercicios Espirituales, la educación jesuítica, ¿es kohlbergiana o gilliganiana? Dicho de mejor manera: ¿con qué nos conecta mejor la espiritualidad ignaciana. Con la ética de la justicia y la autonomía o con la ética del cuidado y la responsabilidad? En los *Ejercicios ignacianos* hay claras muestras de un hábito mental que, en el caso de Gilligan lleva el nombre de “ponerse en el lugar del otro”, y en los textos de san Ignacio es el hábito del “como sí”. En el inicio mismo de los ejercicios, en el *Presupuesto* (EE 22), hay unas pocas

líneas que dicen haber sido escritas de mano de Ignacio que son un reconocimiento al “como si”:

Para que sí el que da los ejercicios espirituales, como el que os recibe, más se ayuden y se aprovechen, se ha de presuponer que todo buen cristiano ha de ser más pronto a salvar la proposición del prójimo que a condenarlo; y si no la puede salvar, inquiera cómo la entiende; y, si mal la entiende, corríjale con amor; y si no basta, busque todos los medios convenientes par que, bien entendiéndola, se salve.

En otras palabras: ¿cómo se verían las cosas si yo las pensara desde el punto de vista del otro?

El “como si”, la imaginación, se repite y se repite. Es la posición en que intenta colocar San Ignacio al ejercitante de toda la primera semana. Una semana, con los ejercicios que él propone (EE.56-71), que podríamos resumirla en esta pregunta: ¿cómo serían las cosas si Dios, en vez de ser el que es, me hubiese castigado como merezco?

Lo que él mismo san Ignacio llama muchas veces “*la composición de lugar*” está cargada de este ponerme en el lugar, al lado, “como si presente me hallase” (EE 114), método que desarrolla la habilidad de sentirse afectado por lo que miro, advierto y contemplo, por lo que hacen y hablan... y, “después reflectir en mí mismo para sacar algún provecho”. Hay, sin duda, más textos y referencias en esta dirección. Se me ocurrió, terminando de escribir estas páginas, y por eso lo he incluido.

El “como si” puede ayudar a equilibrar el excesivo énfasis en la autoafirmación, en la autonomía. Hay muchos trabajos sobre cómo desarrollar una técnica de la justicia en los estudiantes. No hay muchos sobre cómo desarrollar el cuidado, la compasión y el amor. Y es un componente esencial en la configuración de la moralidad,

del juicio moral. Quizás a esto pueda contribuir, también, espiritualidad ignaciana convertida en pedagogía.

Termino, como solían terminar las “pláticas de comunidad” a que hice alusión justo al comenzar: que la Inmaculada, a quien, en la oración de la *salve*, invocamos como *Reina y Madre de misericordia*, nos ayude a desarrollar ambas dimensiones: *la justicia del rey y la compasión de la madre*.

Referencias bibliográficas

- ALLPORT, G.W. (1963) *Desarrollo y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- BENNINGA, J.S. (1991) “Moran and Character Education in The Elementary School: An Introduction”. En J.S. Benninga (Ed.), *Moral, Character and Civic Education in The Elementary School*. New York, Teachers College Press, pp. 3-20.
- BERKOWITZ, M.W. (1995) “Educar la persona moral en su totalidad”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1987) *The Measurement of Mora Judgment*. Vol. I. *Theoretical Foundations and Research Validatin*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORTINA, A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una ética de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (1999) *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid, Taurus.
- DAMON, W. (1988) *The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York, The Free Press.
- DEVAL, J. (1990) *Los fines de la educación*. Madrid/México, Siglo XXI.
- DEVAL, J. y ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Alauda/Anaya.
- FOWLER, J.W. (1981) *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco, Harper & Row.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice*. Harvard University Press.
- GONZÁLEZ F., R. (1997) *Sobre el estado del Estado Venezolano*. Caracas, Ifedec.

- HABERMAS, J. (1983) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- HORTAL, A. (1994) *Ética. I. Los autores y sus circunstancias*. Madrid, Universidad de Comillas.
- HORTAL, A. (1994) "Ética y tecnificación de las profesiones". En J.L. Fernández y A. Hortal (comp.), *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad de Comillas, pp. 75-82.
- HORTAL, A. (1995) "La ética profesional en el contexto universitario". En Aula Ética, *La Ética en la Universidad*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-71.
- JONES, V. (1931) "Children's Morals". En C. Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, Clark University Press, pp. 432-479.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (eds.) (1987) *La educación moral*. Barcelona, PPU.
- KOHLBERG, L. (1984) "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, pp. 7-169.
- KOHLBERG, L. (1984) "Moral Stages and Moralization: the Cognitive-Developmental Approach". En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, pp. 170-211.
- MARTIN A., G. (1999) "Análisis de narrativas de conflictos morales de la vida real en un grupo de líderes en políticas públicas. Una aproximación hermenéutica al estudio de los valores". Tesis de Grado. Caracas, UCV.
- MASIA CLAVEL, J. (1995) "¿Qué educación y para qué persona?". En Aula Ética, *La Ética en la Universidad*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 11-24.
- OSER, F. (1995) "Futuras perspectivas de la educación moral". *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, pp. 9-32.
- PETERS, R.S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*. México, FCE.
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.
- POWER, C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press.
- PUIG ROVIRA, J. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona Horsori/ICE-UAB.
- PUIG ROVIRA, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- PUIG ROVIRA, J. y MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

- REST, J. (1983) "Morality". En P.H. Mussen, *Handbook of Child Psychology*. Volume III: *Cognitive Development*. New York, John Willey and sons, pp. 556-629.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta.
- SCHMIDT, E. (1993) *Moralización a fondo. Un aporte a la luz de la teoría del desarrollo humano de James W. Fowler*. Lima, Universidad del Pacífico.
- THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.
- UGALDE, L. (1993) *La valoración del trabajo productivo*. Caracas, Cátedra Fundación Sivensa.
- VIANA, M. De (1993) "Ethos y valore en el proceso histórico-político de Venezuela". En *El hombre. Retos, dimensiones y trascendencia*. Caracas, UCAB.}
- WAINRYB, C. Y TURIEL, E. (1993) "Conceptual and Informational Features in Moral Decision-making". *Educational Psychology*.
- WUTHNOW, R. (1996) *Actos de compasión: cuidar de los demás y ayudarse a sí mismo*. Madrid, Alianza.

Apéndice 1: Ética de la justicia y ética del cuidado

Ética de la justicia	Ética del cuidado
Se basa en la aplicación de principios morales abstractos. Es importante la imparcialidad, mirar al otro como otro genérico, prescindiendo de sus particularidades como individuo (imparcialismo o neutralidad). Por estas características, todas las personas racionales deben coincidir en la solución de un problema moral.	Se caracteriza por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del "otro particular", con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no todos an de coincidir en la solución del problema moral.
Se basa en el respeto de los derechos formales de los demás. Sería el derecho de un ser humano a hacer lo que desee sin afectar los derechos de los demás, por lo que supone poder reglas que reduzcan la invasión de otros derechos y así limiten el daño al mínimo. La responsabilidad hacia los demás se entiende como una limitación de la acción, un freno a la agresión.	Se basa en la responsabilidad por los demás. Eso supone una preocupación por la posibilidad de omisión, de no ayudar cuando podríamos hacerlo. No se trata sólo ce contener la agresión. La falta de respuesta, no actuar cuando habría que hacerlo, es también un problema.
Para esta ética es necesario partir de las personas como separadas, independientes. Supone una concepción del individuo para previo a las relaciones sociales.	Se basa en la concepción del mundo como una red de relaciones en las que se inserta el yo. De ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás.
Se ocupa de cómo llegar a unas reglas mínimas de convivencia, o mejor aún, de marcar los procedimientos que se deben seguir para llegar a resultados justos, pero sin pronunciarse sobre los resultados	Se ocupa no sólo de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral.

Un breve comentario a esta síntesis:

El respeto a los derechos, según la ética de la justicia, supone que cualquier acto es moral mientras no lesione los derechos de los demás. Hay unas reglas que limitan la invasión de los derechos del otro y esas reglas hay que cumplirlas. Lo demás es cuestión individual, y no pertenece al ámbito de la ética válida para todos. Pongamos un

ejemplo: si un comerciante compra, no paga a sus proveedores y se gata el dinero, su comportamiento es calificado de moral, pues está atetando contra el derecho a la propiedad. Ahora bien, si el propietario de una cadena de grandes automercados paga unos salarios muy bajos y además no hace nada por los necesitados no será calificado de inmoral, y sí, por casualidad, dona algo de sus beneficios, se le considerará bondadoso.

El imparcialismo supone que para la emisión de juicios morales no es necesario conocer muchos detalles sobre la situación o sobre las personas implicadas, pues, de lo contrario, cabe el peligro de juzgar parcialmente, de dejarse influir por la simpatía, por los sentimientos. Se es más imparcial, y por tanto, más justo, si se juzga bajo el velo de la ignorancia. Por su parte, el contextualismo equivale a la necesidad de obtener un amplio conocimiento sobre la situación a juzgar y sus protagonistas, ya que además de sus derechos también hay que considerar sus necesidades.

La objetividad, la coincidencia necesaria en la solución que se deriva del formalismo y del imparcialismo es sólo teórica; no se corresponde con lo que ocurre en la práctica. Hay dilemas en los que no se llega nunca a un acuerdo. Eso puede ser debido a que se caracteriza la situación de diferente manera. Por ejemplo, respecto al aborto, uno de los temas investigados por Gilligan, no hay acuerdo de todos los sectores en la consideración del feto y, por tanto, en si corresponde o no aplicarle el derecho a la vida propio de las personas. Pero incluso si hubiera acuerdo en cuanto a tal consideración puede que tampoco se llegara al mismo juicio porque no existe una única tabla de valores o jerarquía de principios. Otro ejemplo: en una fábrica cuyos dueños la gestionaron mal con intención de cerrarla, se puede coincidir en que hay un conflicto entre el derecho a la propiedad y el derecho al trabajo y optar unos por la expropiación y otros por la no intervención.

Apéndice 2

El desarrollo moral de Kohlberg y de Gilligan

En cuanto al *desarrollo moral*, que es donde surgió el debate y la divergencia, veamos los modelos de desarrollo que proponen Kohlberg y Gilligan. Tanto un modelo como otro proponen tres niveles o etapas de desarrollo moral y las transiciones de un nivel a otro (en el caso de Gilligan):

Desarrollo moral de Kohlberg	Desarrollo moral de Gilligan
1. Preconvencional: Entendimiento egocéntrico de la imparcialidad basado en la necesidad individual (podríamos decir que es no tener en cuenta a los demás).	1. Preconvencional: Atención al yo para asegurar la supervivencia (también de mirar sólo por sí mismo). Transición. Consideración de este juicio como egoísta.
2. Convencional: Concepto de justicia anclado en los convenimientos compartidos del acuerdo social (basarse en las normas sociales, por ejemplo, en lo que es legal o no).	2. Convencional: Entendimiento de la conexión entre el Yo y los otros, mediante el concepto de responsabilidad. Lo bueno de la atención a los demás (por lo tanto, posponerse a sí mismo). Transición: análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación ente el yo y los otros.
3. Postconvencional: Entendimiento de los principios de la justicia: igualdad y reciprocidad (se entiende que puede no coincidir o justo y lo legal). Lo que se hace es aplicar por sí mismo los principios de la justicia.	3. Postconvencional: La responsabilidad del cuidado incluye a la vez al Yo y a los otros. Hay que hacer equilibrios entre el poder y el cuidado de sí mismo por una parte, y el cuidado a los demás, por la otra.

Apéndice 3: Ejemplo de un dilema

Con el objeto de proporcionar una visión global, le incluimos un ejemplo de razonamiento de los cinco estadios para el dilema hipotético anterior (dilema *vida/ley*).

Dilema: “Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que según los médicos podía salvarla. Era un tipo de medicina que el farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. El pagó 30.000 bolívares, pero cobraba 300.000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Enrique, acudió a todo el mundo que conocía para conseguir el dinero prestado, e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo conseguir 150.000 bolívares, la mitad de lo que costaba. Enrique le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: *No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella*. Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para sanar a su mujer”.

Estadio 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia

(8 años) “Enrique no debe robar la medicina porque está prohibido”. ¿Por qué está prohibido robar? Porque te pueden meter a la cárcel. ¿Y por algo más? No.

Estadio 2: Perspectiva individualista. Fines instrumentales e intercambio

(9 años) “Enrique debe robar la medicina porque su mujer puede devolverle el favor algún día”.

Estadio 3: Norma compartidas y Regla de Oro

(13 años) “Enrique debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer, porque hay que ayudar a los demás” ¿y por qué hay que ayudar a los demás? Porque si él en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti”.

Estadio 4: Perspectiva del sistema social y conciencia

(18 años) “Enrique debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego una vida humana”.

Estadio 5: Jerarquía de derechos

(25 años) “Enrique debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona, porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior al derecho de la propiedad. Y la ley debería defenderlo. Sin embargo, en este caso, la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta”.