

## EN TORNO A LA EDUCACIÓN MORAL

Joaquín García-Alandete  
Facultad de CC. HH. y de la Educación Edetania

*Resumen: En el presente trabajo se exponen los cuatro grandes enfoques en educación moral (de transmisión social, de educación en virtudes, de clarificación de valores y evolutivo) y se desarrollan una serie de puntos que se consideran claves en la educación moral: la promoción del desarrollo hacia cotas crecientes de autonomía moral, la consideración de la constitutiva naturaleza comunitaria y dialogal del hombre, así como la naturaleza de los valores específicamente morales, y la necesidad de educar para comportarse moralmente.*

### INTRODUCCIÓN

Ortega y Gasset dejó escrito que el hombre, a diferencia del resto de especies animales, es el ser que puede dejar de ser lo que es, que el hombre puede dejar de ser hombre, que puede perder, en cualquier momento, su humanidad<sup>1</sup>. Esto implica que el hombre no está preprogramado ni nace acabado, sino que tiene que "irse-haciendo"; y ese "irse-haciendo" no es posible entenderlo al margen de la condición de la "educabilidad" que posee el hombre, que le diferencia también del resto de especies animales –una cosa son los aprendizajes operantes que podemos condicionar en un animal, y otra el hecho de ser educado en humanidad–.

Desde tales condiciones de precariedad y de educabilidad, la acción educativa, obviamente, constituye el más poderoso instrumento para evitar la trágica posibilidad de la inhumanización o deshumanización de la persona –esto es, dejar sin hacer la tarea humanizadora, o que ésta se pervierta–. Y sobre las espaldas de la educación moral, como quehacer educativo específico, descansa buena parte del peso de tamaña responsabilidad<sup>2</sup>, pues el hom-

<sup>1</sup> J. ORTEGA Y GASSET, "El hombre y la gente", en J. ORTEGA Y GASSET, *Obras completas*, vol. VII, Madrid, Alianza, 1983.

<sup>2</sup> R. MEDINA, "Reflexiones sobre educación moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, EUB, 1995, pp. 183-206.

bre, junto a tales precariedad y educabilidad a las que nos venimos refiriendo, así como junto a otras “notas”, se caracteriza por ser constitutivamente moral, siendo la moralidad un aspecto nuclear de la estructura humana<sup>3</sup> y, la educación moral, educación en excelencia humana, en aquello que nos hace mayormente humanos, que nos aleja de la mera animalidad, que nos sitúa por encima de ésta<sup>4</sup>.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la educación no es algo que uno haga por sí –uno no se educa solo- y para sí –la educación implica desarrollar la apertura a los otros como actitud humana básica–, como también lo es que no es posible el desarrollo moral, el desarrollo de la conciencia moral, al margen de las relaciones interpersonales –la moralidad es una realidad antropológica inapelablemente intersubjetiva–. Podríamos decir que la “educable humanidad” de la persona es canalizada comunitariamente a través de la acción educativa. Educar, por tanto, es humanizar, posibilitar que el hombre llegue a ser hombre, dinamizando las posibilidades de su naturaleza inconclusa –no cerrada; el hombre es una criatura abierta a la realidad–. Y que cada cual llegue a ser lo que pueda llegar a ser no es algo entendible al margen de su condición comunitaria; la criatura humana se humaniza en el seno de una comunidad<sup>5</sup>.

Desde tal condición comunitaria del hombre, la capacidad de diálogo –lazo intersubjetivo–, de abrirse al otro, de escuchar y ser escuchado, de asumir que la verdad no es algo que se posee absolutamente y que es valioso descubrirla acompañado, se erigen en condiciones para un auténtico encuentro interpersonal; la persona, en su individualidad, en su ensimismidad, se hace a través del encuentro con el otro, en la alteridad.

Pues bien, la educación moral, como actividad humanizadora fundamental, debe considerar todos estos aspectos del hombre que venimos señalando, y otros que señalaremos; en concreto, la educación moral debería tener en cuenta las siguientes “ideas-fuerza”:

1. Promocionar el desarrollo de la conciencia moral hacia cotas crecientes de autonomía –moral de principios, moral postconvencional–.
2. Considerando el origen, raigambre y desarrollo de esa misma conciencia moral en el seno de una comunidad, para cuya cohesión y mantenimiento, así como para la convivencia entre sus miembros, es necesario respetar una serie de normas.
3. Potenciar el carácter dialógico de la racionalidad moral.

---

<sup>3</sup> J. L. LÓPEZ ARANGUREN, *Ética*, Madrid, Alianza, 1995.

<sup>4</sup> A. CORTINA, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana, 1996.

<sup>5</sup> G. JOVER, “Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación”, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1998, pp. 139-157.

4. Atendiendo a la naturaleza objetiva de los valores morales, aquellos en los cuales se encarnan los principios morales y que humanizan.
5. Potenciar la coherencia entre juicio moral y acción moral, a través de la responsabilidad personal.

## 1. EDUCAR EN LA AUTONOMÍA MORAL

Todo quehacer educativo tiene un carácter teleológico –intencional– y axiológico –estimativo<sup>6</sup>–; máxime el quehacer educativo que tiene como objeto la dimensión moral de la persona, mediante el cual debe facilitarse y potenciarse el desarrollo de las competencias personales –subjetivas e inter-subjetivas– que posibiliten la justa toma de decisiones ante situaciones moralmente conflictivas; al respecto, señala J. R. Ayllón que “ante la necesidad de decidir moralmente, resulta necesario educar a la conciencia. Tal educación debe ser temprana y no interrumpirse, pues ha de aplicar los principios morales a la multiplicidad de situaciones de la vida. Una educación protagonizada por la familia, la escuela y las leyes justas. Una educación que lleva consigo el hacer el bien y evitar el mal, no hacer el mal para obtener un bien, y no hacer a nadie lo que no queremos que nos hagan a nosotros”<sup>7</sup>. Y la conciencia, en su sentido moral, viene a ser “capacidad de juzgar la conducta humana desde el criterio ético o moral”<sup>8</sup>.

Ahora bien, ¿en qué ha de consistir la educación moral? ¿Cuál o cuáles han de ser sus fines? La educación moral, para J. M. Puig Rovira, está relacionada con la “formación de una personalidad consciente, libre y responsable capaz de enfrentarse a la indeterminación humana, y capaz de moverse equilibradamente en los planos personal y colectivo para asegurar la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres”<sup>9</sup>.

Según J. Rubio Carracedo, es un quehacer “de construcción dialógica de ciertas normas y pautas de conducta mediante las que la persona puede elaborar soluciones creativas y responsables a los dilemas axiológicos que se le presentan de continuo; (...) autoconstitución de la persona moral, capaz de construir cooperativamente (esto es, mediante deliberación argumentativa e interacción social) juicios morales ponderados, que traduce e interpreta contextual y responsablemente (es decir, en una situación histórica y social

<sup>6</sup> J. DELVAL, *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI, 1993; M. PAYÁ, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*, Bilbao, DDB, 1997; E. GERVILLA, “Educación en valores”, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1998, pp. 397-426.

<sup>7</sup> J.R. AYLLÓN, *Luces en la caverna. Historia y fundamentos de la ética*, Barcelona, Martínez Roca, 2001, p. 144.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>9</sup> J.M. PUIG ROVIRA, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 18.

concreta) en su práctica habitual tanto en el ámbito público como en el privado<sup>10</sup>.

Para F. Santolaria, tiene como fin “cultivar y desarrollar la conducta moral del sujeto, su acción moral, y no otra cosa”<sup>11</sup> y debería “contemplar no sólo la instrucción ética, sino el desarrollo de hábitos morales adecuados y el cultivo de la vida emocional y sentimental del educando, buscando una intervención educativa que afectara a la personalidad global del sujeto, que comprometiera su capacidad de pensar, de sentir y de actuar”<sup>12</sup>.

Por su parte, R. Medina entiende que educación moral consiste en “el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad que la persona tiene de obrar rectamente con libertad, por su adhesión voluntaria a los valores fundados en la tendencia al Bien y al cumplimiento de los deberes que ellos nos exigen, al margen de la equívoca presión social existente”<sup>13</sup>.

Como podemos desprender de las anteriores citas, cómo se entienda la educación de la conciencia moral, cómo se llegue al conocimiento de los principios morales, cómo debe formarse la personalidad moral que se mueva de manera equilibrada entre lo personal y lo colectivo, cuál sea el papel de lo colectivo en la educación moral de la persona, qué sea comportarse moralmente, etc., pueden significar cosas diferentes cuando el fenómeno moral se aborda desde perspectivas diferentes; así, unos enfatizarán el papel del juicio o razonamiento moral fundado en principios morales, otros la adquisición de virtudes, otros la obediencia a las normas, otros otorgarán preeminencia a la acción sobre la intelección, etc.

### 1.1. Enfoques en educación moral

En relación con lo que venimos diciendo, procedemos a continuación a distinguir, someramente, cuatro diferentes enfoques en educación moral –sociologista, de clarificación de valores, de formación de hábitos virtuosos y evolutivo–. Desde cada uno de ellos se entiende la naturaleza del fenómeno moral de manera distinta, así como el modo en que la persona debe ser educada en moralidad y cuáles sean los fines de la educación moral<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> J. RUBIO CARRACEDO, *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 2000, p. 66.

<sup>11</sup> F. SANTOLARIA, “Consideraciones sobre la educación moral actual”, en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., p. 145.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>13</sup> R. MEDINA, “Reflexiones sobre educación moral”, p. 186.

<sup>14</sup> J. DELVAL y I. ENESCO, *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Anaya, 1994; R.S. PETERS, “Forma y contenido de la educación moral”, en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o. c., pp. 115-134; F. SANTOLARIA, o.c., pp. 135-148; J. ESCÁMEZ, “Teories contemporànies sobre educació moral”, en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, *Un món de valors*, Valencia, Generalitat, 1996, pp. 39-50; J.M. PUIG ROVIRA, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996; J.M. PUIG ROVIRA, *Construcción dialógica de la personalidad moral*, *Biblioteca virtual de la OEI*,

## 1.1.1. Enfoque sociologista, o de transmisión cultural

Desde el enfoque sociologista, el quehacer educativo responde al objetivo, fundamentalmente, de socializar al individuo, de conformarlo a la comunidad en la que nace y se desarrolla; y, de manera más concreta, la educación moral tiene como objetivo la interiorización y obediencia a las normas que establece una indiscutible autoridad superior a los individuos que se encarga de sancionar acerca del bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, y de imponerlos mediante coacción –la sociedad, la comunidad, la colectividad–.

Esto sería lo nuclear de este enfoque, que tendría representación en la psicología del aprendizaje social<sup>15</sup> y en la educación moral como socialización según el modelo de E. Durkheim; las siguientes afirmaciones de este autor, entre otras que podrían ser igualmente válidas y suficientes, sirvan de apoyatura a lo que venimos diciendo: “portarse moralmente significa actuar en conformidad con una norma que determina la conducta que hay que observar en un caso determinado; (...) el campo de la moral es el del deber y el deber es una acción prescrita; (...) lo esencial de la conducta está determinado por la norma; (...) la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Esas reglas dictan cómo hay que obrar en unos casos determinados; y obrar bien significa obedecer”<sup>16</sup>. Al parecer de L. Kohlberg, para Durkheim “la educación moral implica prácticas ideadas para fomentar el respeto por las normas del grupo y para poder dar un fuerte sentido de pertenencia al grupo”<sup>17</sup>.

El fin de la educación moral consistiría, pues, en transmitir normas y valores socialmente considerados valiosos, debiéndose potenciar el espíritu de disciplina –el respeto a las reglas, la obediencia a la autoridad– y la adhesión al grupo. Es cierto que Durkheim habla de la “autonomía de la voluntad” como uno de los elementos esenciales de la moralidad –junto a los ya mencionados “espíritu de disciplina” y “adhesión al grupo”–, aunque no entiende por ello sino la adhesión de la voluntad a las normas, como resultado de “investigar su naturaleza, sus condiciones próximas y lejanas, su razón de ser. (...) Del hecho de que sepamos que nos resulta útil el vernos mandados se deduce que obedeceremos voluntariamente, pero no que no obedezcamos. Podemos comprender perfectamente que en nuestra naturaleza está arraigada la necesidad de estar limitados por unas fuerzas que nos son exteriores y, consiguientemente, podemos aceptar libremente esa limitación por ser natural y buena, sin que por esa razón deje de ser efectiva. (...) Deja de ser

1998 (<http://www.oei.org.co/oeivirt/>); L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 2002.

<sup>15</sup> A. BANDURA, *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

<sup>16</sup> E. DURKHEIM, *La educación como socialización*, Madrid, Sígueme, 1976, p. 188. El capítulo III, “La educación moral” (pp. 167-274) está plagado de afirmaciones similares que dejan ver bien a las claras la postura de Durkheim acerca del fenómeno moral y de la educación moral.

<sup>17</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c., p. 135.

para nosotros una humillación y una esclavitud por obra de nuestro consentimiento *debidamente ilustrado*. (...) Cuando ejecutamos *ciegamente* una orden cuyo alcance y significado nos son desconocidos, pero sabiendo por qué hemos de portarnos como *instrumentos ciegos*, somos tan libres como lo seríamos si *hubiéramos tenido nosotros solos toda la iniciativa en ese acto*<sup>18</sup>.

No obstante, por más que se empeñara Durkheim en presentar un programa moral respetuoso con la persona y su autonomía, no deja de ser cierto que, cuando se imponen las normas y los valores sin posibilitar un análisis racional crítico de su fundamentación, el respeto a las normas no es tal, sino mera heteronomía –ceguera moral–, y la autoridad no es tal, sino autoritarismo –instrumentalización del otro–<sup>19</sup>. La educación moral, desde este enfoque, no deja de ser un poderoso instrumento potenciador de la aquiescencia normativa, de la heteronomía de la conciencia moral, del gregarismo conformista y de la incapacitación para la crítica revisión de las normas sociales –y para la legítima desobediencia a las mismas, de entenderse arbitrarias y, por ello mismo, injustas–.

### 1.1.2. Enfoque subjetivista, de clarificación de valores, o romántico

Desde el enfoque subjetivista, la educación moral consiste en educar desde el más absoluto, radical y –falazmente– neutral respeto a la libertad personal, lo cual significa permitir que el individuo se dé a sí mismo la “ley moral”, sin imponer limitaciones a la espontaneidad y creatividad personales; todo intento de mero consejo o sugerencia externos, ajenos, es considerado una intromisión, una ilegítima y reprensible injerencia, en el “espacio decisonal” que es la íntima subjetividad, y un intento de alienación, de heteronomización.

En el ámbito de la educación en valores, pieza clave de la educación moral, la propuesta subjetivista de la “clarificación de valores” se inscribe en este enfoque<sup>20</sup>. Desde tal perspectiva, Raths, Harmin y Simon nos dicen que a lo largo de la vida, la persona va perfilando sus valores, los cuales son definidos subjetivamente a través de un “proceso de valoración”: “una vez que se ha forjado lo suficiente la forma de vida de una persona, suelen aparecer en ella ciertas tendencias relacionadas con su forma de valorar las cosas y de

<sup>18</sup> E. DURKHEIM, o. c., pp. 267s. Las cursivas son mías. Abunda Durkheim en “perlas” de este calibre.

<sup>19</sup> J.A. IBÁÑEZ-MARTÍN, “Autoridad y libertad”, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1998, pp. 265-281.

<sup>20</sup> L.E. RATHS, M. HARMIN y S.B. SIMON, *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, Uteha, 1967; A.V. PASCUAL, *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*, Madrid, Narcea, 1988; J. VILAR, “Clarificación de valores”, en M. MARTÍNEZ y J.M. PUIG (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó, 1991, pp. 33-43; J.R. MEDINA, Educación moral: un estudio crítico de la clarificación de valores, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 9 (2000) (<http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei/medina.htm>).

aplicarlas a su conducta"<sup>21</sup>. Tal "proceso de valoración" implica una serie de criterios a lo largo de tres procesos, los cuales deben ser escrupulosamente observados "para que *algo* pueda considerarse como valor"<sup>22</sup>:

1. Proceso de selección: implica los criterios de libre selección, selección de un conjunto de alternativas y selección tras considerar las posibles consecuencias de cada alternativa.
2. Proceso de estimación: implica los criterios de aprecio y disfrute de la selección y de afirmación de la selección.
3. Proceso de actuación: implica los criterios de acción coherente con la selección y de repetición.

Los valores, en definitiva, son el resultado de este proceso de valoración personal, con lo que su carácter meramente subjetivo y relativista es evidente y no requiere de mayores comentarios.

En su expresión "vivencial", radicalmente práctica, Summerhill podría ser un ejemplo de este enfoque romántico<sup>23</sup>; en Summerhill, una escuela fundada por A.S. Neill en 1921 en Leiston (Suffolk, Inglaterra), se pretende que "*la escuela se acomode al niño, y no hacer que el niño se acomode a la escuela*"<sup>24</sup>, puesto que lo importante no es la instrucción, sino la personalidad y el carácter de cada alumno, que debe desarrollarse en libertad, prepararse para la vida y para alcanzar la felicidad. Neill, abundando en prejuicios y asumiendo como verdades científicas lo que no son más que meras opiniones propias, denuncia las prácticas educativas tradicionales, que generarían, a su parecer, esclavos de las costumbres, seres inmaduros y que han adquirido conocimientos en su mayor parte inútiles. En Summerhill, especie de "new age" educativa o de comuna hippie infantil, intento de "escuela democrática" falto de fundamentos sólidos, no puede decirse que se potencie la verdadera autonomía y el espíritu democrático, sino, más, bien, una versión deformada de los mismos; no hay cooperación interpersonal, auténtica solidaridad, a no ser por mera casualidad, ya que impera la laxitud permisiva, el relativismo y la indiferencia por las implicaciones morales de las acciones de sus miembros, a pesar de que Neill insista en que existen reglas, que éstas se cumplen o se hacen cumplir, etc.

En relación con la educación moral, Neill acusa a la familia, a la Iglesia y a las instituciones educativas de violentar a los niños con el fin de hacerlos buenos, inculcándoles valores, actitudes y normas que corrompen su "verdadera naturaleza buena": "el niño nunca es malo. Todos los niños malos que yo he manejado fueron casos de una primera educación desorientada y de una pri-

<sup>21</sup> L.E. RATHS, M. HARMIN y S.B. SIMON, o.c., p. 30.

<sup>22</sup> Ibid. La cursiva es mía.

<sup>23</sup> A.S. NEILL, *Summerhill*, Madrid, FCE, 1983.

<sup>24</sup> Ibid., p. 20. La cursiva, como en el original.

mera enseñanza equivocada"<sup>25</sup>; más todavía, confiesa Neill creer que "*es la instrucción moral la que hace malo al niño. Veo que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño, éste se convierte en un niño bueno*"<sup>26</sup>. La educación moral infantil es un error injustificable, para este autor. La auténtica educación moral estriba en permitir la libre expresión de la espontaneidad del niño que, si no se ve influenciada por las normas sociales, sin duda se orientará hacia lo moralmente correcto: "no hay ninguna necesidad de enseñar a los niños cómo han de portarse. Un niño aprenderá lo que es bueno y lo que es malo a su debido tiempo, siempre que no se le presione"<sup>27</sup>. En Summerhill, con lo que venimos diciendo, no puede afirmarse que tengamos un ejemplo de lo que debería ser la educación moral.

Esta alternativa permisiva tendría basamento en la concepción y confianza rousseauiana del hombre como ser naturalmente bueno en origen, y llevaría a la falacia del subjetivismo relativista, hedonista e individualista, que puede degenerar a mayores arrastrando al más despótico de los autoritarismos<sup>28</sup>; las más de las veces, una mal entendida autonomía conduce a la tiranía. El subjetivismo relativista no es propio de seres genuinamente libres, sino que, como actitud, genera, paradójicamente, personas esclavas de sus propias valoraciones, hiperensimismamiento incapacitante para la alteridad, heteronomía por autodesposesión, imposibilidad de diálogo –monologalidad–, insolidaridad.

Pese a sus aparentes talante humanista-personalista y bondad de intenciones, este enfoque no es capaz de sostenerse al envite de un análisis racional crítico en torno a la tan delicada cuestión de la libertad –moral– del hombre<sup>29</sup>, la cual entiende de manera deformada y, con ello, deshumanizada y deshumanizadora. La autodeterminación que deviene en relativismo no es sana autoposesión y autodisposición –las cuales son "factor último determinante, el factor fontal de la moralidad" de las acciones de la persona–<sup>30</sup>.

### 1.1.3. Enfoque de educación en virtudes, de formación de hábitos virtuosos o educación del carácter

La ética aristotélica se halla en las raíces de este enfoque, desde el cual se entiende que la caracterización moral de una persona no descansa tan sólo en su capacidad de razonamiento sino también, y principalmente, en su comportamiento, que debe ser virtuoso<sup>31</sup>. De nada sirve conocer el bien, si no se

<sup>25</sup> Ibid., p. 205.

<sup>26</sup> Ibid., p. 207. La cursiva, como en el original.

<sup>27</sup> Ibid., p. 210.

<sup>28</sup> J.A. IBÁÑEZ-MARTÍN, "Autoridad y libertad".

<sup>29</sup> A. MARTÍN-PUELLES, *El valor de la libertad*, Madrid, Rialp, 1995.

<sup>30</sup> R. GIL, "Ética y persona", en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, p. 329.

<sup>31</sup> ARISTÓTELES, *Gran ética*, Madrid, Bruzguera, 1985; ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Espasa-Calpe, 1997.



sigue de una buena conducta, de un obrar bienamente. Aristóteles nos dice, al respecto, que "se debe ser hombre de mérito moral. Y mérito moral significa estar en posesión de las virtudes"<sup>32</sup>, y también que "si uno conoce qué es la justicia, no por ello es ya enseguida justo. Y análogamente en las otras virtudes"<sup>33</sup>.

El hombre tiene como fin supremo la felicidad, y ésta se logra viviendo virtuosamente, siendo la virtud moral para el de Estagira –distinta de la virtud intelectual–, un hábito dependiente de la propia voluntad, regulado sabiamente por la razón, el cual consiste en el medio entre dos vicios, uno por exceso y otro por defecto. En esto estriba el bien del hombre. Y vivir virtuosamente exige un gran esfuerzo personal, mediante "la práctica de la virtud, mediante un largo aprendizaje o una lucha constante"<sup>34</sup>, siendo los actos virtuosos "los únicos que deciden soberanamente de la felicidad"<sup>35</sup>, con lo que "jamás el hombre de bien, que sólo reclama la felicidad de la virtud, puede hacerse miserable, puesto que nunca cometerá acciones reprobables y malas"<sup>36</sup>.

Las virtudes se desenvuelven y perfeccionan en la persona por el hábito, con lo que se alcanzan tras su práctica; y "no es de poca importancia contraer desde la infancia y lo más pronto posible tales o cuales hábitos; por lo contrario, es este un punto de muchísimo interés o, por mejor decir, es el todo"<sup>37</sup>. De las tres condiciones que Aristóteles señala como propias de las virtudes –saber qué se hace; querer reflexivamente lo que se hace, por el mismo acto; obrar con firme resolución de no hacerlo nunca de otro modo–, afirma que la primera no es necesaria: "respecto a las virtudes, el saber es punto de poca importancia y, si se quiere, de ninguna; mientras que las otras dos condiciones son de una importancia absoluta; porque las virtudes sólo se conquistan mediante la constante repetición de actos"<sup>38</sup>.

Se trata de un enfoque que se centra, pues, principalmente en el comportamiento moral, potenciando que la persona adquiera patrones conductuales acordes con lo que se considera virtuoso. Además, el conocimiento de la virtud es algo que la propia persona no se da a sí misma, sino que "hereda" de la tradición sociocultural a la que pertenece, con lo que se reconoce el marcado papel de la tradición en la educación moral. Si lo moral es comportarse virtuosamente, y la virtud se adquiere por hábito, por repetición de actos virtuosos, habrá que conocer, vía *traditio*, las virtudes y, sobre todo, ajustar el propio

<sup>32</sup> ARISTÓTELES, *Gran ética*, pp. 25s.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>34</sup> ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, pp. 87s.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 106.

comportamiento, por repetición de actos –hábito–, a lo que es tradicionalmente considerado virtuoso.

En nuestros días, el filósofo R. S. Peters es representante de este enfoque<sup>39</sup>. La educación moral implica de manera esencial los aspectos de contenido de la moralidad, y en relación con ello opta por una “educación en virtudes”, las cuales son “o bien las que se refieren a la preocupación por los demás, a la veracidad y a la justicia, que posteriormente en la etapa autónoma funcionarán como principios fundamentales, o bien serán normas como no robar y cumplir promesas, que se pueden defender por referencia al principio fundamental de que son indispensables para la vida social en cualquier condición concebible”<sup>40</sup>, y que deben ser enseñadas “de cualquier manera que contribuya a que aprendan esas reglas y que no embote su capacidad de desarrollar una actitud autónoma frente a ellas”<sup>41</sup>.

No obstante, Peters considera que en las primeras etapas del desarrollo, en las que la competencia cognitiva de los niños es muy limitada para analizar autónomamente principios abstractos, el adoctrinamiento es pedagógicamente no sólo aconsejable, sino necesario: “si desde sus primeros años los niños no pueden adquirir las reglas porque no les ven la razón, y si (...) no pueden partir de algún “saco de virtudes”, es difícil ver qué otras alternativas quedan; (...) el adoctrinamiento se puede señalar como una especie de instrucción aplicable en esta etapa. Consiste en hacer que los niños acepten un cuerpo *fijo* de reglas, de manera que queden incapacitados para adoptar una actitud crítica frente a ellas”<sup>42</sup>.

También Th. Lickona es representante de este enfoque<sup>43</sup>. Para este autor, la educación del carácter responde a una serie de razones que la justifican: necesidad de educar el carácter en las sociedades modernas, necesidad de transmisión de valores como tarea de la civilización, necesidad de educar democráticamente, la acción específicamente educativa como educación moral, consideración de que la escuela no es axiológicamente neutra, transmisión de valores mínimos culturalmente compartidos, carácter moral de los grandes problemas humanos, demanda social de educación en valores.

#### 1.1.4. Enfoque evolutivo, o cognitivo-constructivista

El objetivo de este enfoque consistiría en la promoción del desarrollo moral tal como éste es entendido desde el paradigma cognitivo-constructi-

<sup>39</sup> R.S. PETERS, *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984; R. S. PETERS, “Forma y contenido de la educación moral”, pp. 115-134.

<sup>40</sup> R.S. PETERS, “Forma y contenido de la educación moral”, p. 130.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 132. La cursiva, como en el original.

<sup>43</sup> Th. LICKONA, *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*, Nueva York, Bantman, 1991.

vista<sup>44</sup>. Si nos centramos en L. Kohlberg, que recoge el testigo de J. Dewey y de J. Piaget, la autonomía moral –moral de principios o postconvencional– se alcanza a través de seis estadios, desde la heteronomía –moral preconvencional– y pasando por la socronomía –moral convencional–. Cada estadio del desarrollo moral se caracteriza por una determinada concepción sobre qué es lo correcto y las razones para obrar correctamente, así como por la perspectiva social que implica. La estructura del razonamiento moral va siendo cada vez más equilibrada y reversible a medida que se avanza a través de los diferentes estadios del desarrollo moral, hasta alcanzar el nivel de la moral fundamentada “en principios, esto es, que los juicios se realizan en términos de principios universales aplicables a toda la humanidad”<sup>45</sup>, siendo éstos principios de justicia que permiten resolver situaciones moralmente problemáticas –aquellas en las que dos o más valores se hallan en conflicto– de tal manera que cualquier sujeto moral debería estar de acuerdo con la solución adoptada. Señala Kohlberg que la moralidad, desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, “es un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o asunción de roles, hacia una relación íntima con los otros. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o la igualdad en la relación de las personas entre sí”<sup>46</sup>.

La educación moral, evitando tanto el tradicionalismo adoctrinante como el subjetivismo relativista, tendría como objetivo potenciar el desarrollo moral ascendentemente a través de los estadios de razonamiento moral, centrándose en la justicia como elemento nuclear. Los estadios morales superiores suponen un equilibrio y un crecimiento o madurez mayores que los inferiores, en un doble sentido; primero, en el sentido de una mayor capacidad o sensibilidad estimativa de lo que en una situación conflictiva, problemática, debería ser –“crecimiento de la diferenciación”–; segundo, en el sentido de una mayor universalidad o integración del criterio moral –“crecimiento de universalidad o integración”<sup>47</sup>. Además, el proceso de avance a través de los estadios hacia los superiores supone un crecimiento en autonomía moral, una progresiva disminución de la determinación del contexto sobre la persona, de manera que es ésta la que elabora y organiza de modo personal y autónomo, de modo cada vez mayor, los significados socioculturales acerca de la realidad, especialmente los significados morales<sup>48</sup>.

Además, debe señalarse que, para Kohlberg, la educación moral entendida así vendría a ser “educación cívica”, “educación política” o “educación

<sup>44</sup> J. DEWEY, *Moral principles in education*, Londres, Leffer y Simons, 1975; J. PIAGET, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987; L. KOHLBERG, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, DDB, 1992; L. KOHLBERG, “El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral”, en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., pp. 85-114; L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c.

<sup>45</sup> L. KOHLBERG, “El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral”, p. 96.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>47</sup> J.M. PUIG ROVIRA, *La construcción de la personalidad moral*.

<sup>48</sup> J. RUBIO CARRACEDO, o.c.

para la democracia"<sup>49</sup>. Al respecto, nos dice que "cuando se reconoce a la educación moral como centrada en la justicia y diferenciada de la educación de valores o de la educación de las vertientes afectivas de la personalidad, se hace evidente que la educación moral y la educación cívica son prácticamente lo mismo"<sup>50</sup> que "desde la vertiente psicológica, pues, el desarrollo político forma parte del desarrollo moral"<sup>51</sup>. En relación con esto último, cabe hacer mención de sus experiencias de "democracia educacional" –Cluster, Scarsdale, EDE–, desde un enfoque educativo centrado en la escuela como "comunidad justa"<sup>52</sup>.

Si, como hemos afirmado más arriba, la educación moral, genéricamente, es una exigencia, ahora afirmamos que la educación en la autonomía moral no es un mero *desideratum*, sino también una exigencia; la acción educativa centrada en la dimensión moral de la persona debe tener como fin "potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que suponen conflicto de valores"<sup>53</sup>. Por autonomía moral vamos a entender la capacidad de revisar racional, críticamente, la fundamentación de las normas y de los juicios morales, y de considerar la corrección de éstos y el respeto a aquéllas, o no, en función del resultado de tal análisis, de que descansen en principios morales racionales y universales. Autonomía viene a ser autogobierno, "que el sujeto actúe por respeto a la ley que hay en su conciencia"<sup>54</sup>, ser capaz de razonar críticamente por sí mismo, considerando diversos puntos de vista diferentes al propio<sup>55</sup>. El auténtico pensamiento moral es "el pensamiento autónomo o posconvencional"<sup>56</sup>; la moral, "o es autónoma o deja *ipso facto* de ser moral"<sup>57</sup>.

Desde el ámbito del quehacer ético, Cortina define la autonomía, en su acepción moral, como "capacidad, igual en todos los seres dotados de competencia comunicativa, de asumir la perspectiva de la universalidad a la hora de justificar normas de acción, a través de la participación en diálogos"<sup>58</sup>,

<sup>49</sup> Cfr. A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993; A. CORTINA, *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 1996; J. RUBIO CARRACEDO, o.c.; L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c.

<sup>50</sup> L. KOHLBERG, "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", p. 102.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 103.

<sup>52</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c.

<sup>53</sup> M. MARTÍNEZ, "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", en *Revista Iberoamericana de Educación* 7 (1995) 13-39.

<sup>54</sup> J. ESCÁMEZ, "¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomorales?", en AA.VV., *Educación en la autonomía moral*, Valencia, Generalitat, 1998, p. 53.

<sup>55</sup> E. PÉREZ-DELGADO y V. MESTRE, "El como si... el individuo fuera autónomo, de los psicoanalistas y de los conductistas", en AA.VV., *Educación en la autonomía moral*, pp. 105-123.

<sup>56</sup> E. PÉREZ-DELGADO y V. MESTRE, "Los jalones del camino hacia la autonomía moral: a la moral posconvencional se accede por estadios", en AA.VV., *Educación en la autonomía moral*, p. 137.

<sup>57</sup> O. FULLAT, "Presupuestos antropológicos de la educación moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., p. 43.

<sup>58</sup> A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical*, p. 141.

entendiendo que una norma vincula en conciencia en virtud de su carácter de "racionalmente consensuable". Y señala que educación moral significa educar para la "altura moral", en sentido orteguiano, para lo que es necesario el desarrollo de unos sanos autoconcepto, autoestima y autoposesión –requisitos para la anterior–, amén de exigir ello un clima sociomoral asimismo moralmente saneado<sup>59</sup>.

El logro de la autonomía de la conciencia moral es una exigencia de la educación moral; en términos kohlbergianos, la educación moral debe promover el desarrollo del razonamiento moral de principios o postconvencional, a través de los estadios de desarrollo moral, desde la heteronomía, pasando por la socrionomía. Para ello, debe plantearse evitando, como decíamos más arriba, tanto el tradicionalismo adoctrinante como el romántico subjetivismo relativista, desde la más escrupulosa racionalidad. En relación con esto, es importante distinguir el "qué" de la educación moral –que diría relación al "contenido" de la misma– del "cómo" de tal educación –que diría relación a la "estructura" de tal contenido–<sup>60</sup>.

Nos parece este enfoque evolutivo el más adecuado porque cumple los principios que debe observar una correcta educación moral: (1) poseer criterios para obrar autónoma, racional y cooperativamente ante situaciones de conflicto de valores, que permita el cambio tanto personal como colectivo; (2) facilitar la convivencia, desde la justicia y la igualdad, considerando el carácter plural de la sociedad; (3) evitar el autoritarismo y el relativismo, no siendo legítimos ni la coacción ni el subjetivismo –todo no vale lo mismo, pero el valer no puede imponerse, y menos de cualquier modo–; (4) reconocer y asumir la autonomía personal y el carácter dialógico de la razón; (5) potenciar la capacidad crítica, autocrítica y la alteridad. Asumiendo estos principios, la educación moral tendría como fin la "formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social atendiendo al uso crítico de la razón y apertura hacia los demás, respetando los derechos humanos", y supondría potenciar (1) el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral hacia cotas crecientes de universalidad, (2) el compromiso crítico y dialógico con la realidad, contextualizando el juicio moral y (3) la convergencia entre razonamiento moral y acción moral<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> A. CORTINA, "La educación del hombre y del ciudadano", en *Revista Iberoamericana de Educación* 7 (1995), 41-63; A. CORTINA, "Educar moralment. Quins valors per a quina societat?", en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, o.c., pp. 29-41.

<sup>60</sup> R.S. PETERS, "Forma y contenido de la educación moral".

<sup>61</sup> M.R. BUXARRAIS, "Aproximación a la educación moral y reforma curricular", en M. MARTÍNEZ y J.M. PUIG (coords.), o.c., pp. 11-18; J.M. PUIG y M. MARTÍNEZ, "Elementos para un currículo de educación moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., pp. 149-179.

2. ORIGEN, RAIGAMBRE Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL EN EL SENO DE UNA COMUNIDAD. COMPATIBILIDAD DE LA AUTONOMÍA MORAL CON EL RESPETO A LO CONVENCIONAL

Todo ser humano, en condiciones de normalidad, nace y se desarrolla en el seno de una comunidad, de un colectivo, de una *societas* más o menos amplia, compleja, institucionalizada, etc., la cual posee, tanto explícita como implícitamente, un código normativo que vincula a todos los miembros de la misma; un código convencional que sanciona aquellas normas que se consideran garantes del orden social y la convivencia comunitaria y son, por ello, estimadas como socialmente deseables, así como deseable, necesaria y exigible su observancia. La conciencia moral, sagrario de la moralidad, remite a la persona en su individualidad, aunque no se desarrolla desde el individualismo psicológico; en su conformación, orientada legítimamente al logro de la autonomía, hay una inapelable dimensión social, comunitaria.

Junto a ello, toda comunidad se caracteriza por una determinada "atmósfera moral" o "clima moral" social, así como por unas determinadas expectativas sociales que sus miembros se sienten impelidos a satisfacer, en virtud del vínculo emocional que con la misma desarrollan; pertenencia a la comunidad, vinculación emocional y conciencia comunitaria andan juntas de la mano. Desde tal conciencia comunitaria en la que se va conformando la moralidad, a juicio de Kohlberg, "el interés por uno mismo y el interés por los otros no son mutuamente excluyentes, sino que pueden y deben ser integrados en un interés más amplio por la comunidad integrada por el yo y los otros"<sup>62</sup>.

Con R. Gil, podríamos afirmar que la educación moral, entendida como "autorrealización personal, es una realidad fundamentalmente superativa de cualquier alienación (...), [que] abre necesariamente al existente humano a la coexistencia, al encuentro realizador"<sup>63</sup>.

2.1. Educar en la autonomía, ¿al margen de lo convencional?

Vivimos un momento de cierta sospecha –en el fondo expresión del individualismo y el relativismo dominantes– hacia las normas sociales, hacia todo lo convencionalmente establecido. Tal sospecha, a nuestro entender, está falazmente fundamentada en la concepción de que cualquier mínima norma convencional no deja de ser, aunque meramente se exprese como sugerencia, una limitación de la libertad individual. La cuestión central, ciertamente, consiste en educar para una sana socialización que incluya el respeto por la convencionalidad sin menoscabo de la autonomía personal, una apuesta, a la par, por lo comunitario y lo personal<sup>64</sup>. Ello apunta, sin lugar a dudas, a una

<sup>62</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c., p. 65.

<sup>63</sup> R. GIL, o.c., p. 338. La cursiva, como en el original.

<sup>64</sup> C. NAVAL, "Educación para la ciudadanía", en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, pp. 355-375.

educación para la ciudadanía "en conciencia", que permita descubrir críticamente, evitando tanto el subjetivismo anticonvencional como el gregarismo, la importancia comunitaria de observar ciertas normas, pues son imperativamente necesarias tanto para ordenar correctamente el propio comportamiento, como para ordenar la convivencia interpersonal, en el seno de una comunidad; esto es indiscutible; ahora bien, ¿en qué medida son vinculantes en conciencia? ¿Qué significa vinculación en conciencia de la norma comunitaria?

R. S. Peters hizo notar que la moral convencional había sido subestimada, frente a la importancia concedida a la moral postconvencional o de principios –la moral autónoma–, y consideraba que no tenía por qué ser incompatible tener como objetivo inmediato la iniciación en la moral convencional a la vez que se mantenía como objetivo último el logro de un razonamiento moral basado en principios o autónomo; además, señalaba que precipitar a los estudiantes a la autonomía moral antes de comprender el carácter inviolable de las reglas, suponía el riesgo de construir la autonomía sobre una base evolutiva poco fiable<sup>65</sup>. Con ello apuntaba a la necesidad de educar en una sana moral convencional, como momento educativo posibilitante del logro posterior de la autonomía moral. La cuestión central, en relación con ello, no estribaría tanto en la legitimidad o no de transmitir normas, como en decidir qué normas deben ser transmitidas y cómo deben ser transmitidas.

En relación con ello, al centrar Kohlberg su atención en las relaciones entre juicio y acción y en la educación moral más que en el desarrollo moral, trató de conciliar su teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral –desarrollo del sentido de "justicia"– con el enfoque de la educación moral de E. Durkheim –sentido de "comunidad"–. Kohlberg sugirió que "el respeto por las reglas no debe concebirse como una lealtad hacia un conjunto arbitrario de reglas impuesto por la autoridad desde arriba, sino como respeto por los acuerdos"<sup>66</sup> que una comunidad determinada establece, siendo considerados todos los miembros como interlocutores válidos. Según este autor, el enfoque de Durkheim le ofrecía un medio "para corregir el desequilibrio que surge del hecho de centrarse en el desarrollo moral individual (...), acentúa el hecho de que los individuos en desarrollo se convierten en agentes morales cuando aprenden a adoptar la perspectiva del otro, a respetar sus reglas y a relacionarse emocionalmente con el logro de sus objetivos"<sup>67</sup>. Y, en relación directa con la educación moral, plantea la distinción entre contenido y estructura del juicio moral, considerándola necesaria para educar en la convencionalidad, ya que "si bien el énfasis en la forma o la estructura del razonamiento moral será siempre un hito en el desarrollo de la educación moral", no puede hacerse a costa "de desechar toda enseñanza de contenido moral",

<sup>65</sup> R.S. PETERS, *Authority, Responsibility, and Education*, Londres, Allen and Unwin, 1973.

<sup>66</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c., p. 72.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 67.

pues no resulta posible educar en la convencionalidad sin considerar reglas, normas y valores específicos que puedan ser adoptados como contenido del código moral; de alguna manera, "es importante qué se decide, así como por qué se decide"<sup>68</sup>.

La comunidad sería un elemento de apoyo al individuo en su desarrollo moral, a la vez que motivaría, en virtud de su autoridad moral, a la coherencia entre juicio moral y acción moral; al fin y al cabo, esto es lo que pretende la educación moral: ciertamente, educar sujetos moralmente autónomos, que se guíen en sus decisiones morales en base a principios racionales y universales, pero no sólo para esto, sino también, y sobre todo, para que se comporten moralmente<sup>69</sup>. ¿De qué sirve que una persona sepa cómo debería comportarse cualquier sujeto en la situación X –juicio deóntico–, si al fin y al cabo, no se siente vinculada en conciencia a obrar ella misma de tal modo en tal situación –juicio de responsabilidad–? Teniendo claro lo anterior, cabe sin embargo señalar que es necesario establecer, para una adecuada educación moral en la autonomía compatible con el respeto a lo convencional, un clima moral comunitario no carente de reglas, sino fundamentando críticamente las mismas en principios racionales; y para que ello sea así es necesario que se den una serie de condiciones de posibilidad: crítica, análisis, libertad de razonable disentiimiento y respeto –asimismo crítico– por las decisiones propias, así como ausencia de sanciones coercitivas y punitivas. La cuestión, pues, es reconocer, respetar y promover la crítica racionalidad del individuo; proponer y no adoc-trinar, desde una concepción de la comunidad basada en la justicia.

Siguiendo a C. Naval, "parte del aprender a ser persona en que consiste la educación es, por tanto, el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad, en la que sus miembros también lo son (...). Es en este contexto donde emerge el concepto de *autonomía personal* como ideal educativo, especialmente en el mundo contemporáneo. Frente a la asimilación, al adoctrinamiento, surge la autonomía. Este concepto posee una relevancia especial en el mundo de la educación en una democracia liberal (...). En el fondo tenemos la disyuntiva entre tradición y autonomía –en el desarrollo de la identidad personal–, cuya armonía o síntesis será posible acudiendo a un concepto como el de hábito, en su variante de virtud, más concretamente en su dimensión social"<sup>70</sup>.

Si bien es cierto que una revisión crítica de las normas comunitarias puede llevar al incumplimiento de las mismas, porque sean halladas arbitraria o falazmente fundamentadas –sencillamente, no radicadas en principios racio-

<sup>68</sup> Ibid., pp. 72s. Para una revisión de la postura de Kohlberg al respecto, que excede las intenciones de este trabajo, véase L. KOHLBERG, *Psicología del Desarrollo Moral*, pp. 215-368; J. RUBIO CARRACEDO, o.c., pp. 116-122; V. GOZÁLVEZ, *Inteligencia moral*, Bilbao, DDB, 2000, pp. 199-244.

<sup>69</sup> J. ESCÁMEZ, "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., pp. 207-238.

<sup>70</sup> C. NAVAL, o.c., pp. 358s. La cursiva, como en el original.



nales y universales—, también es cierto que pueden ser expresiones concretas de tales principios, y ser inteligidas, asumidas y respetadas en conciencia como tales por el individuo; lo convencional y su respeto, no son necesariamente incompatibles con lo que el individuo autónomamente puede inteligir como moralmente correcto —adhesión por racional convicción—. Ello será sobre todo cierto cuando el propio individuo haya participado en su establecimiento, a través de un proceso dialógico; cuando las normas comunitarias sean una imposición autoritaria de una instancia externa a la que el individuo se somete, generalmente porque aquélla posee recursos coercitivos y punitivos, la incompatibilidad entre convencionalidad y autonomía se hace evidente —en este sentido, la autoridad no es tal, sino poder, y su ejercicio deviene en autoritarismo; la autoridad genuina no se impone, es reconocida, y en ello reside su legitimidad moral—.

V. Gozávez escribe, en relación con la autonomía personal y la referencia comunitaria, que “volver a la perspectiva del individuo no es, pues, favorecer deseos desmesurada e irracionalmente egoístas, sino promover un razonamiento autónomo pero sensible al punto de vista universal que no descarta la atención a lo comunitario como referente existencial (y por tanto deseablemente abierto y voluntario), vital y normativo de la persona; (...) la posconvencionalidad o moralidad autónoma y universalista no es en absoluto incompatible con los usos, las costumbres y los patrones de conducta tradicionales, (...) [sino que] adquiere todo su valor y su sentido en aquellos casos en los que entran en conflicto las tradiciones y las reglas sociales vigentes con los derechos civiles básicos, que nos empujan a optar por éstos antes que por las primeras, de acuerdo con principios universales de justicia”<sup>71</sup>.

Al respecto, señala Cortina que el quehacer educativo, en el específico ámbito de lo moral, debe dirigirse “a capacitar a los niños para distinguir entre *normas comunitarias*, convencionales, y *principios universalistas*, que nos permiten criticar incluso las normas comunitarias, porque cada individuo ha de contar con su comunidad real de comunicación y con una *comunidad ideal*, que hace referencia en definitiva a todo hombre en cuanto tal”<sup>72</sup>.

Con lo dicho, puede entenderse que la autonomía moral no es un logro “contra” o “a pesar de” lo socialmente establecido, de lo convencional; antes bien al contrario, la autonomía se logra a través de la cooperación interpersonal<sup>73</sup> y, con ello, se entiende que necesariamente “el yo autónomo es un yo social”<sup>74</sup>, un yo comunitario.

<sup>71</sup> V. GOZÁVEZ, o.c., p. 57.

<sup>72</sup> A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical*, p. 217. Véase también A. CORTINA, “La educación del hombre y del ciudadano”, 41-63.

<sup>73</sup> J. PIAGET, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

<sup>74</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c., p. 43.

## 3. CARÁCTER DIALÓGICO DE LA RACIONALIDAD MORAL

Lo dicho en el epígrafe precedente supone reconocer la naturaleza dialógica de la racionalidad moral, que se expresa en el seno de una comunidad plural. La persona, como agente moral, "afectado por una norma, no puede pronunciarse sobre su corrección o incorrección desligado del resto de afectados, sino a través de un peculiar diálogo con ellos que culmina en un consenso ideal"<sup>75</sup>, "ha de ser capaz de elegir autónomamente entre las alternativas o dilemas morales que se le ofrecen, pero su solución ha de ser "enseñable", esto es, ha de poder justificarse mediante argumentación intersubjetiva racional"<sup>76</sup>.

Las normas comunitarias fundamentadas en principios pueden ser clarificadas a través de un proceso dialógico<sup>77</sup> en el que participen todos los miembros que conforman la comunidad, con lo que su poder vinculante es en conciencia para todos y cada uno de ellos, a pesar de su condición de permanente revisabilidad. Y por proceso dialógico no debe entenderse un proceso que lleve a un mero acuerdo o pacto estratégico de subjetividades que buscan la satisfacción de sus valoraciones, sino un recto y solidario ajustamiento de lo subjetivo particular a lo moralmente objetivo y universal—principios morales— desde la constitutiva "dialogalidad" del hombre<sup>78</sup>.

Como dice J. R. Ayllón, "en una sociedad pluralista, con divergencias en cuestiones fundamentales, es necesario un esfuerzo común de reflexión racional: por el diálogo al consenso y a la convivencia pacífica. Siempre el diálogo es mejor que el monólogo (...); el consenso es quizá la mejor de las formas de llevar la ética a la sociedad, la menos mala. Pero es preciso aclarar que la ética no nace automáticamente del consenso, pues hay consensos que matan. (...) La ética sólo se puede fundamentar sólidamente sobre principios no discutibles"<sup>79</sup>.

La "actitud dialógica" implica, siguiendo a A. Cortina, (1) reconocimiento de los otros como interlocutores válidos, y su derecho a expresar y defender sus intereses, (2) disposición a expresar argumentadamente los propios intereses, (3) no creerse en posesión de la verdad, (4) preocupación por hallar solución a través del diálogo, (5) atender a intereses universalizables y no particulares y (6) conocimiento de que el diálogo no lleva a un acuerdo mayo-

<sup>75</sup> A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical*, p. 219.

<sup>76</sup> J. RUBIO CARRACEDO, o.c., p. 66.

<sup>77</sup> A. CORTINA, "La educación moral del hombre y del ciudadano", 41-63; J. ESCÁMEZ, "Estrategias per la educació moral", en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, o.c., pp. 63-72; J. ESCÁMEZ, "Estrategias educativas para la construcción de la autonomía moral", pp. 67-80.

<sup>78</sup> La persona humana es, a la par y constitutivamente, "ensimismidad" y "alteridad". Véase J. ORTEGA Y GASSET, "El hombre y la gente", en J. ORTEGA Y GASSET, *Obras Completas* (vol. VII).

<sup>79</sup> J.R. AYLLÓN, o.c., pp. 109ss.

ritariamente satisfactorio, sino a un acuerdo de intereses que resulta satisfactorio para todos<sup>80</sup>.

Y cuando tales condiciones son observadas por todos los miembros que constituyen una comunidad, y la norma moral es resultado del proceso dialógico comunitario, intersubjetivo, la autoridad legítima reside en, y emana de, la misma comunidad; si se realiza desde la justicia y para la justicia –universalidad–, considerando principios éticos racionales y universales –y no desde la arbitrariedad–, desde un talante abierto, respetuoso y dialogante –y no autoritariamente y desde el monologismo autosuficiente–, las normas comunitarias no son de suyo limitantes de la autonomía individual, no son fuente de heteronomía, sino que pueden ser asumidas en personal convicción y coherencia con aquello que, autónomamente, en conciencia, fue inteligido como correcto en un juicio comunitariamente originado, compartido y asumido. Lo convencional es así asumido como comunitario y, lo personal, como participado.

El conflicto intracomunitario y el conflicto individuo-comunidad que pueda plantearse en relación con una determinada norma puede significar una oportunidad para el desarrollo hacia una mayor madurez, tanto personal como comunitaria. Así como los individuos pueden avanzar hacia cotas cada vez más altas de madurez moral en su particular proceso de desarrollo ontogénico, también las comunidades pueden hacerlo en relación con su específica “atmósfera moral comunitaria” o “clima moral social”<sup>81</sup>.

#### 4. OBJETIVIDAD DE LOS VALORES MORALES, QUE SON LOS QUE ENCARNAN LOS PRINCIPIOS MORALES Y LOS QUE HUMANIZAN A LA PERSONA

Junto a todo lo dicho anteriormente, es necesario ocuparnos de un punto ciertamente importante, esencial, en la educación moral, y no es otro que el de la naturaleza de los principios morales, sobre los que se sustentan las normas y se fundamenta el razonamiento moral autónomo: son “estructuras básicas sobre las que reposan las normas y los juicios morales. La capacidad que va desarrollando la sociedad y el sujeto individual dando contenidos y leyendo la realidad a la luz de aquellos enunciados, es la señal del progreso moral”<sup>82</sup>. Y ya hemos dicho –como, por otra parte, es bien sabido– que el juicio moral tiene como “contenido” decidir entre valores en conflicto –luego, la cuestión que nos ocupa puede entenderse en términos de si un valor es subjetivo o, por el contrario, objetivo–<sup>83</sup>.

<sup>80</sup> A. CORTINA, “La educación del hombre y del ciudadano”, 41-63; A. CORTINA, “Educar moralment. Quins valors per a quina societat?”, pp. 29-41; J. ESCÁMEZ, “Els programes d’educació moral”, en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, o.c., pp. 57-68.

<sup>81</sup> L. KOHLBERG, F.C. POWER y A. HIGGINS, o.c.

<sup>82</sup> E. PÉREZ-DELGADO, *Moral de convicciones, moral de principios. Una introducción a la ética desde las ciencias humanas*, Salamanca, San Esteban, 2000, p. 267.

<sup>83</sup> A. CORTINA, “Què són els valors?”, en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, o.c., pp. 1-14.

Ciertamente, los principios morales –que no prescriben contenidos específicos para situaciones específicas, sino imperativos a los que debe atenerse el juicio moral– deben ser concretados, a través de un correcto juicio moral, en cada situación moralmente apelativa en la que la persona se halle; es necesario no desvirtuar su carácter universal, prescriptivo y normativo, incurriendo en una “moral de situaciones”. Apela ello a la conciencia como instancia propia para la recta intelección acerca de qué principio moral debe considerarse en una situación moralmente problemática y cómo debe concretarse en la acción (dinámica “intelección-decisión-acción”). No obstante, la autonomía moral no consiste en darse uno a sí mismo la “ley moral”, sino en ser capaz de inteligirla racionalmente en sus principios fundantes y fundamentantes, asumiéndola en personal convicción y ajustando el existir todo y el obrar cotidiano a ella, lo que vendría a constituir el “carácter moral” de la persona<sup>84</sup>. Los principios morales se encarnan axiológicamente, toman cuerpo en los valores, se encarnan en éstos, los cuales se dinamizan en caso de conflicto moral. En relación con todo ello, cabe plantearse los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las posibilidades y los límites de la conciencia moral autónoma, en relación con los valores morales? Al respecto, dice Cortina que los valores son cualidades reales, pero dinámicas, implicando esto último que la creatividad humana tiene un papel, que es el de ir iluminando tal dinamismo, encarnando creativamente los valores; pero está claro que una cosa es ser “axiológicamente creativo” y otra muy distinta ser “creador de valores”. Ser moral es realizar valores morales.

Si los valores morales son subjetivos, meras creaciones del propio individuo, valoraciones o estimaciones subjetivas a las que se concede el estatus de convicciones personales que, por ser tales, no exigen justificación normativa, no es posible hablar de “lo correcto”, “lo bueno” o “lo justo” con carácter de universalidad –relativismo solipsista–, a no ser por mera coincidencia de subjetividades –que no es más que relativismo comunitario–<sup>85</sup>. Y la moral, en caso de conflicto intersubjetivo, no sería más que el resultado de un pacto interesado. En caso de discrepancia intersubjetiva irresoluble a través del pacto, es claro que se impondría la ley del más fuerte –cuando no hay razón, se impone la fuerza, la ley de la selva–.

Por el contrario, si los valores morales son objetivos, significa ello que no son creaciones de la conciencia, que no es ésta creadora de los mismos, que no son meras valoraciones subjetivas, sino que tienen una justificación racional más allá de las convicciones y juicios personales. Desde el ámbito mismo de la psicología del desarrollo moral se ofrecen datos empíricos que avalan que existen universales morales, así como que son necesarios<sup>86</sup>. Los princi-

<sup>84</sup> J.L. LÓPEZ ARANGUREN, o.c.

<sup>85</sup> P. HERMOSO, “Un riesgo del pluralismo moral: el subjetivismo”, en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARÍA, o.c., pp. 23-58.

<sup>86</sup> E. PÉREZ-DELGADO, *Moral de convicciones, moral de principios*.

pios morales, que tienen carácter universal, prescriptivo y normativo, suponen unos “determinados ‘debe-ser’ en relación inmediata, de manera obvia, con la conducta”<sup>87</sup>; autonomía moral, pues, “no significa ‘hacer lo que me venga en gana’, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas”<sup>88</sup>. Remite ello, pues, directamente a la cuestión del contenido del juicio o razonamiento moral fundamentado en principios a la que hacíamos referencia más arriba; y en relación con ello, cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿qué son los valores morales, esos que nos humanizan?

Adela Cortina expone que un valor moral es un valor que humaniza –potencia el intrínseco valor de la persona– y que permite a la persona forjarse su proyecto vital, orientándose siempre a lo mejor, al incorporarlo a las propias actitudes, apropiándose, haciéndolo propio. Es un valor, el moral, que depende de la libertad y que, justamente por su carácter humanizante, exige su universalizabilidad. Todo valor moral tiene una materia –la justicia, por ejemplo–, y a todo valor moral le damos un contenido –a pesar de que son cualidades reales–<sup>89</sup>.

Los principios morales universales “incluyen un conjunto de valores morales, que son universales: aquellos que exigiríamos para cualquier persona”<sup>90</sup>. Así pues, de los principios morales, a los valores; sobre éstos, el juicio moral; de éste, a la conducta moral.

##### 5. DEBER UNIVERSAL Y RESPONSABILIDAD PERSONAL: EDUCAR PARA LA ACCIÓN COHERENTE CON EL JUICIO MORAL

Ya más arriba señalábamos que la educación moral no puede tener como finalidad exclusiva el desarrollo de la capacidad de razonar moralmente en base a principios universales y valores humanizadores, sino que debe plantearse también la necesidad de educar hombres y ciudadanos moralmente responsables, que ajusten su acción a su intelección en armoniosa coherencia. Hombres y ciudadanos que sepan aplicar su razón a lo que es universalmente justo, y que sepan ajustar su acción a lo que en justicia debe hacerse.

En relación con esto, J. Rest estableció que en una acción moral hay implicados cuatro pasos<sup>91</sup>:

1. En primer lugar, debe interpretarse e identificarse una situación determinada, ante la cual se halla la persona, como moralmente problemática.

<sup>87</sup> R. GIL, o.c.

<sup>88</sup> A. CORTINA, *El quehacer ético*, p. 73; cfr. A. CORTINA, “Els valors morals ¿Què fa moral un valor?”, en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO, o.c., pp. 15-28.

<sup>89</sup> A. CORTINA, “Els valors morals ¿Què fa moral un valor?”.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 28. Traducción del autor.

<sup>91</sup> J. REST, “The major components of morality”, en W. KURTINES y J. GERWITZ (eds.), *Morality, moral development and moral behaviour*, Nueva York, Wiley, 1984, pp. 24-38.

2. En segundo lugar, debe procederse a elaborar la representación mental de un posible curso de acción, orientado a resolver tal situación.
3. En tercer lugar, deben ser evaluados diferentes modos de actuar, ajustados a valores morales, y debe tomarse una decisión acerca de la conducta a realizar efectivamente.
4. Finalmente, se procede a la ejecución efectiva de la conducta moral seleccionada como la mejor –la más justa– entre las posibles.

A pesar de la simplicidad del esquema de Rest, es un hecho constatable empíricamente, sin embargo, que no siempre la acción, en el ámbito de lo moral, se ajusta al juicio. Esto es, no siempre existe coherencia entre lo que se llega a reconocer como correcto moralmente y las actuaciones específicas al respecto. La cuestión de fondo estriba, pues, en conocer qué factores median entre el juicio y la acción morales, puesto que entre ambos niveles, el cognitivo –juicio– y el comportamental –acción–, no hay relación directa<sup>92</sup>.

Al respecto, dice Santolaria que es “una evidencia cotidiana, que nuestra conducta no sigue necesariamente los dictados de nuestros juicios morales, que nuestra acción real manifiesta en ocasiones flagrantes incoherencias respecto a nuestro pensamiento, y lo que ‘falla’ en estas circunstancias no es el elemento *formal* o capacidad de raciocinio moral, sino el elemento *material* o la capacidad de vivir de acuerdo con ese juicio moral. No suele ser tanto un error intelectual o de conocimiento, cuanto una debilidad moral, una falta de ‘fuerza’”<sup>93</sup>.

Similarmente se expresa J. R. Ayllón al decir que “la conciencia es un juicio de la razón, no una decisión de la voluntad. Por eso, la conciencia puede funcionar bien y, sin embargo, el hombre puede obrar mal. Con otras palabras: la conciencia es condición necesaria, pero no suficiente, del recto obrar”<sup>94</sup>.

En relación con lo que venimos diciendo, para Kohlberg el juicio moral es previo a, y condiciona, la acción moral. Una acción es moral en la medida en que es coherente con el juicio de la persona y en la medida en que éste es moral. Y la conducta moral propia de estadios avanzados exige poder articular razonamientos o juicios morales avanzados. No obstante, el estadio de juicio moral en que se halla una persona no garantiza la conducta moral coherente con el mismo, ya que pueden existir condicionantes que hagan que no se dé convergencia o concurrencia entre lo cognitivo y lo comportamental en el ámbito de la moralidad; como dice él mismo, “hay una serie de factores que determinan si una persona en concreto, en una situación concreta, vive de acuerdo con su estadio de razonamiento moral”<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> A. BLASI, “Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature”, en *Psychological Bulletin*, 88 (1980), 1-18.

<sup>93</sup> F. SANTOLARIA, o.c., p. 146.

<sup>94</sup> J.R. AYLLÓN, o.c., p. 142.

<sup>95</sup> L. KOHLBERG, *Psicología del Desarrollo Moral*, p. 187.

Esto es, el juicio o razonamiento moral, en términos de competencia cognitiva es condición necesaria pero no suficiente para la conducta moral coherente. No existe una relación directa entre la madurez del juicio o razonamiento moral y la madurez de la acción moral. Un principio moral debe ser entendido cognitivamente para poder derivarse del mismo una acción coherente, pero la comprensión cognitiva no supone, de suyo, que tal coherencia se dé. Ahora bien, para Kohlberg el juicio o razonamiento moral es el factor principalmente influyente en la acción o conducta moral, el único y distintivo de la acción o conducta moral e irreversible, frente a la situacionalidad o reversibilidad de la acción o conducta moral, siendo por ello que se centra de manera tan significativa en el juicio o razonamiento moral a la hora de dar cuenta de la acción o conducta moral<sup>96</sup>.

¿Cuál es la relación entre madurez del juicio o razonamiento moral y la acción o conducta moral, a través de la secuencia de estadios que establece el modelo kohlbergiano? La relación entre estadios morales y conducta moral es, para Kohlberg, monotónicamente creciente; esto es, "cuanto más alto es el nivel de razonamiento, más probable es que la acción sea consistente con la elección moral hecha sobre un dilema"<sup>97</sup>. La coherencia entre juicio y acción moral estará mediatizada por el nivel de razonamiento moral de la persona: menor en los niveles inferiores y mayor en los superiores. Las personas situadas moralmente en los estadios postconvencionales, que están orientados por principios más estables, más objetivos y más equilibrados, muestran una mayor consistencia entre sus juicios morales y sus acciones morales que las personas que se hallan en estadios inferiores, preconvencionales y convencionales, cuyos juicios pueden estar en mayor medida condicionados por variables personales y contextuales, y cuya acción está sometida a mayor probabilidad de cambios, mostrando una menor predictibilidad<sup>98</sup>.

¿A qué puede atribuirse tal mediación? ¿Por qué esa relación monotónicamente creciente entre juicio y acción morales? Kohlberg y Candee postulan la existencia de un nivel de juicio intermedio entre el juicio deóntico –prescriptivo: lo que es estimado por la persona como moralmente correcto– y la conducta o acción moral, que es el juicio de responsabilidad<sup>99</sup>, o juicio de que "uno mismo es responsable para que se lleve a cabo este juicio deóntico de la situación moral"<sup>100</sup>. El juicio de responsabilidad contiene, por tanto, un com-

<sup>96</sup> L. KOHLBERG, "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral".

<sup>97</sup> L. KOHLBERG, *Psicología del Desarrollo Moral*, p. 260.

<sup>98</sup> M.J. DÍAZ AGUADO, "El desarrollo moral", en J.A. GARCÍA MADRUGA y P. PARDO DE LEÓN (eds.), *Psicología evolutiva (II)*, Madrid, UNED, 1997, pp. 117-144.

<sup>99</sup> L. KOHLBERG y D. CANDEE, "The relationship between moral judgment to moral actions", en L. KOHLBERG (ed.), *Essays on moral development: The nature and validity of moral stages*, vol. 2, San Francisco, Harper and Row, 1984, pp. 498-581; P. KUTNICK, "The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg's theory, criticism and revision", en L. KOHLBERG, *Consensus and controversy*, Londres, The Falmer Press, 1986, pp. 125-148.

<sup>100</sup> L. KOHLBERG, *Psicología del Desarrollo Moral*, p. 260.

ponente autorreferencial, en el sentido de que supone o implica la autodefinición como agente moral y la importancia que la moralidad tiene en la autovvaloración. Al respecto, Kohlberg y Candee asumen un modelo de la relación entre juicio moral y acción moral en tres momentos:

1. En un primer momento, se llega a establecer un juicio deóntico sobre una situación moralmente conflictiva –lo que cualquier persona, en tal situación, debería hacer–.
2. En un segundo momento, se realiza un juicio acerca de la propia responsabilidad en tal situación, en relación con el juicio deóntico anterior –lo que yo debo hacer, a la luz de lo que deber ser hecho–.
3. En un tercer momento, corresponde llevar a efecto aquello que ha sido deónticamente considerado correcto.

Pues bien, la consistencia entre juicio y conducta moral estará mediada por la relación que exista entre el juicio deóntico y el juicio de responsabilidad, con lo que el aumento monotónico de consistencia por estadio, que explica la relación entre juicio deóntico y acción moral, es entre estos dos tipos de juicio. Y esta relación de consistencia entre juicio deóntico y juicio de responsabilidad es progresivamente creciente a medida que el razonamiento moral avanza a través de los estadios: estadios avanzados de razonamiento moral se corresponden con elevada consistencia entre juicios deónticos y juicios de responsabilidad. Y, por ende, mayor coherencia entre aquéllos y la acción moral en una situación determinada. En otras palabras, la relación entre prescripción moral y responsabilidad personal se hace progresivamente más estrecha a medida que se avanza a través de los diferentes estadios de razonamiento moral, y por ello la acción o conducta moral de una persona con un razonamiento moral de principios es más consistente con sus juicios morales que la de aquellos que se encuentran en estadios inferiores.

En sus implicaciones educativas, el modelo de relación kohlbergiano “juicio moral-acción moral” supone que la educación moral debe promover el desarrollo hacia el nivel postconvencional o de principios, en los cuales la coherencia juicio-acción es mayor. No obstante, desde una perspectiva crítica, desde el modelo de Kohlberg se suscitan algunas cuestiones polémicas, tales como que una misma acción moral puede ser resultado de planteamientos éticos de base diferente, que no considera el papel de otros factores no estrictamente cognitivos en el desarrollo del juicio moral y que podrían estar significativamente involucrados en la acción moral, que su modelo adolece de una excesiva linealidad y unidireccionalidad desde el juicio moral a la acción moral pasando por el juicio de responsabilidad, y que se centra en la resolución de dilemas hipotéticos y no reales, con lo que no se tienen en cuenta las consecuencias esperadas de una acción moral como moduladoras de la misma –lo cual sí sucede en el caso de una situación moral real. Considerando lo dicho, J. Escámez considera que el modelo de Kohlberg es insuficiente, siendo necesario tener en cuenta otros factores, aparte del juicio moral, especialmente el autocontrol, mediante la educación de las virtudes al modo



aristotélico, mediante la práctica de las mismas, el fortalecimiento del carácter y la potenciación del compromiso personal "con la justicia, la libertad, el respeto a los demás y la búsqueda de la verdad"<sup>101</sup>.

En relación con lo que venimos diciendo, es menester tener en cuenta que, en diversas investigaciones empíricas, se han hallado relaciones significativas entre el desarrollo del juicio moral y otras variables –autoconcepto, autoestima, motivación, autorregulación, empatía–, las cuales podrían intervenir poderosa y decisivamente en las relaciones entre juicio moral y acción moral<sup>102</sup>. Con lo visto, queda claro que la cuestión de las relaciones entre juicio y acción moral es una cuestión en la que el debate todavía no está cerrado y es necesario seguir investigando.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Debemos educar para la madurez; y la madurez, en el ámbito de lo moral, viene a significar autonomía, la cual debe ser entendida como la capacidad de resolver dilemas morales, aquellos en los que entran en conflicto diferentes valores, radicada en principios morales racionales y universales, y no desde el subjetivismo o la mera obediencia a una autoridad externa.

Y educar en la autonomía moral implica reconocer la constitutiva libertad de la persona y de juzgar y obrar honestamente, rectamente, aun cuando se pueda incurrir en error. Esto no significa que no deba orientarse a la persona, exponiendo y proponiendo normas de comportamiento que se ajusten a un criterio moral, sino que no pueden imponerse sin más cualesquiera normas, que éstas deben ser presentadas razonadamente y permitir que sean sometidas a reflexión crítica y, si llega el caso, modificadas. Esto es especialmente importante en sociedades como la nuestra, en las que el pluralismo, la diversidad de perspectivas en relación con dimensiones múltiples de la vida, es un rasgo evidente.

Puesto que la persona no se hace sola, sino que se va haciendo en el seno de una comunidad caracterizada por la pluralidad de perspectivas, es necesario potenciar la capacidad de diálogo, de abrirse al otro, de estar dispuesto a

<sup>101</sup> J. ESCÁMEZ, "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., p. 238.

<sup>102</sup> E. PÉREZ-DELGADO y V. MESTRE, *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Universidad de Valencia, 1995; J.M. PUIG y M. MARTÍNEZ, "Elementos para un currículo de educación moral", en J.A. JORDÁN y F. SANTOLARIA, o.c., pp. 149-179; V. MESTRE y E. PÉREZ-DELGADO, *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia, Promolibro, 1997; P. SAMPER, V. MESTRE y E. PÉREZ-DELGADO, "Relación entre los procesos de razonamiento y los procesos empáticos implicados en el desarrollo moral de las personas. Un estudio empírico en población adolescente", en *Escritos del Vedat*, XXX (2000), 447-465; véase, para las relaciones de lo emocional con lo moral, el artículo electrónico de F. GARCÍA MORIYÓN, "Inteligencia emocional y educación moral" [[http://www.indexnet.santillana.es/rcs/\\_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/emocio~1.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/emocio~1.pdf)].

escuchar las razones fundamentadas de aquellos que entienden una situación concreta de manera diferente a la propia. A tal actitud de apertura, de escucha, debe ir emparejada la de estar dispuesto a modificar la posición personal, si los argumentos ajenos se presentan racionalmente mejores que los propios; esto implica no mantenerse atrincherado en las propias convicciones morales a modo de verdades inamovibles. Y los argumentos mejores han de serlo en relación con los valores morales, que son aquellos que humanizan a la persona y exigen, por ello, su universalizabilidad, con lo que lo importante sea la capacidad de convicción de los oponentes en liza, sino una búsqueda compartida, solidaria, de lo mejor para todos en cualquier momento y situación.

Además de lo dicho, la coherencia entre lo que se considera correcto, justo y bueno, y el obrar, la conducta, es una exigencia que apela a la responsabilidad personal, en parte mediatizada por el nivel de desarrollo moral de la persona –mayor cuanto más avanzado es éste, en términos de autonomía–, en parte por otros factores que no deben obviarse, que no pueden dejarse de lado, en todo programa de educación moral.