INTELIGENCIA MORAL

PERSPECTIVAS

Luis Fernando Vílchez

Con la colaboración
de Jacqueline Glaser



PPC

EDUCAR

INTELIGENCIA MORAL

PERSPECTIVAS

Luis Fernando Vílchez

Con la colaboración de Jacqueline Glaser

EDUCAR

PPC

Vilchez, Luis Fernando
Inteligencia moral / Luis Fernando Vilchez - 1a. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PPC Cono Sur, febrero de 2018.

216 p.; 14,5 x 22 cm.

ISBN 978-987-740-252-0

1. Cristianismo. 2. Teología Moral. I. Título.
CDD 241

Título original: Inteligencia moral
Autor: Luis Fernando Vilchez
Dirección editorial: Francisco Javier Navarro
Coordinación editorial: Mario González Jurado
Ilustración de la cubierta: Carmen Corrales

© 2018, Luis Fernando Vilchez
© 2018, PPC Argentina S.A.

Primera edición en PPC Cono Sur: Buenos Aires, febrero de 2018

ISBN 978-987-740-252-0

PPC Cono Sur
Av. Callao 410, piso 2
C1022AAR | Ciudad Autónoma de Buenos Aires • República Argentina
t: +54 11 4000.0400 / f: +54 11 4000.0429
www.ppc-editorial.com.ar
e-mail de contacto: ventas@ppc-editorial.com.ar

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

Esta tirada de 500 ejemplares se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2018 en FP Compañía Impresora S.A. - Beruti 1560 - Florida (1602) - Buenos Aires - Argentina

Libro de edición argentina / *Made in Argentina*
Impreso en Argentina / *Printed in Argentina*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier otro medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

EMPRESA ASOCIADA A LA CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO

PRÓLOGO

HISTORIA Y OBJETIVOS DE ESTE LIBRO

Desde hace unos años me he venido ocupando de la consideración de las inteligencias múltiples a través de investigaciones, artículos, ponencias en congresos científicos y, sobre todo, de la reflexión personal. Singularmente he investigado sobre la inteligencia musical (2009), las nuevas tecnologías en su vinculación con la educación (2005, 2007 y 2013), la inteligencia lingüística (2010) y los videojuegos (2014 y 2015), preguntándome, entre otras cuestiones, por la posible génesis y consiguiente desarrollo entre las nuevas generaciones de una habilidad a la que tal vez quepa llamar con el tiempo «inteligencia tecnológica», y he sometido mis puntos de vista, dudas y preguntas a expertos, a profesores de los diversos niveles educativos, a mis alumnos en las clases ordinarias de la Facultad de Educación (UCM), así como a muchos colegas de universidades españolas y latinoamericanas.

Por otro lado, el interés por confrontar las relaciones entre moral y psicología me ha acompañado a lo largo de bastantes años, en especial durante mi vinculación como profesor al Instituto Superior de Ciencias Morales (Universidad Pontificia Comillas), en cuyas revistas -*Pentecostés* y *Moralia*- publiqué algunos artículos sobre esta temática; y en uno de mis primeros libros, *La familia educadora* (Madrid, Narcea, 1980), ya me ocupé igualmente de ello.

Mi encuentro como lector con las aportaciones, en primer lugar, de las obras de Salovey y Goleman (inteligencia

emocional) y, casi al mismo tiempo/ con las de H. Gardner sobre las inteligencias múltiples renovó en mí el interés por lo que he acabado atreviéndome a denominar «inteligencia moral»J en paralelo a lo que otros estudiosos directa o indirectamente de esta temática han llevado a cabo/ a cuyas obras he estado y estoy especialmente atento. Por lo demás/ el estudio de la moral ha ocupado gran parte de mi formación universitaria (licenciaturas en Filosofía y Teología) en ámbitos académicos en los que el cultivo de aquella disciplina ha sido y es un signo de identidad.

Pero ha habido también algunos hechos concretos que han marcado mi trayectoria reflexiva sobre las temáticas que/ a través de este libro/ proponemos a los lectores. En primer lugar/ durante los años en los que colaboré en la rehabilitación de adolescentes y jóvenes provenientes de situaciones de abandono/ desamparo/ maltrato y conductas disruptivas/ hubo algo que especialmente llamó mi atención: la inexistencia en bastantes de aquellas chicas de una mínima implantación del sentido moral en sus vidas/ consecuencia de omisiones educativas fundamentales. Otros aspectos de su desarrollo/ como los cognitivos/ sociales y emocionales/ también estaban seriamente afectados/ pero el que se refiere a la dimensión moral del desarrollo humano lo estaba de manera especial.

En segundo lugar/ una constatación durante los cursos/ con el aula siempre abarrotada de alumnos que escogían voluntariamente una asignatura optativa/ de Desarrollo moral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Antes que nada percibí la falta de una formación moral que pudiera considerarse suficiente en las jóvenes generaciones de finales del siglo pasado y principios de este. Por otro lado/ la dificultad en muchos de mis alumnos para argumentar con razonamientos éticos en torno a cues-

tiones fronterizas que a todos nos afectan o pueden afectarnos. Mis alumnos de esta asignatura expresaban sus puntos de vista en los debates que les proponía (cuestiones de bioética, aborto, eutanasia, pena de muerte, prostitución, moral sexual, dilemas morales en torno a lo más justo en situaciones diversas, etc.) no solo desde una rampante subjetividad, sino desde la pura opinión, la simple *doxa*, lejos de la *episteme*, del conocimiento razonado y la argumentación propios de la formación universitaria. Al mismo tiempo constataba en todos ellos un gran interés por estas cuestiones, y nunca dejó de constituir para mí una gran satisfacción que la evaluación final reflejara, un curso tras otro, que muchos de ellos terminaban dando un paso desde las simples opiniones o pareceres hasta los argumentos razonados en torno a cuestiones relacionadas con la moralidad. Algunos de ellos manifestaron que lo que más agradecían al profesor, que con entusiasmo y humildad les había motivado y animado a razonar en términos de pensamiento formal, era que les hubiese ayudado a ser «mejores personas». Pocos elogios como este puede agradecer un profesor empeñado en su tarea a lo largo de una extensa vida académica.

En tercer lugar, en la práctica de la psicología clínica he recibido multitud de confidencias, expresadas en vivencias, hechos, datos, en los que con gran frecuencia y de forma entrecruzada se mezclaban los elementos psicológicos con los morales, situándose casi siempre como fondo de trastornos y problemas personales que resolver, causados por determinados estilos educativos equivocados, además de notorias carencias emocionales, todo lo cual tanto mal ha hecho a muchas personas y que la terapia no tiene más remedio que comenzar por desentrañar, en el más puro sentido de la raíz de este verbo, sacar de las entrañas, de lo

más íntimo de tantos afectados. Añádase a la experiencia clínica algunos hechos que, al menos a *mí,* me dieron mucho que pensar y que ejemplifico en uno: la lectura en los periódicos sobre la sentencia emitida por un juez español en un tema de acoso laboral y sexual a una trabajadora por parte de un superior; el citado juez argumentaba, como atenuante para imponer una sanción menor, la circunstancia de que la mujer acosada solía llevar ropa muy corta. Confieso mi sobresalto, lleno de indignación, al leer la noticia. El citado juez no solo actuaba como un machista descarado, sino que además denotaba tener una muy escasa inteligencia moral. Si a algunos profesionales se les debiera exigir un plus de inteligencia morat entre ellos estarían los médicos, los jueces, los profesores y todos aquellos cuyo trabajo tiene que ver con el trato directo con las personas, y además sobre cuestiones fundamentales de la vida. Y así otros hechos y conductas humanas en los que la ausencia de criterios éticos, que debieran nacer de una elemental inteligencia moral, resultaba a mis ojos realmente clamorosa.

A estos hechos concretos que acabo de relatar cabe añadir la circunstancia de un encuentro. En el año 2007 conocí, durante un congreso internacional celebrado en Cáceres sobre estilos de aprendizaje, en el que ambos interveníamos, a Jacqueline Glaser, psicopedagoga brasileña becada en aquel entonces en la Universidad Lumiere 2 de Lyon para la realización de su tesis doctoral, relacionada con la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo moral. La interpelé en una de las sesiones de presentación de comunicaciones, interesándome por su investigación. Creo recordar que ella se extrañó y se sorprendió gratamente de que alguien se interesara por «su» tema. De ahí surgió una relación académica y una amistad. Ella hizo una indagación casi detecti-

vesca sobre publicaciones mías (¡el milagro tecnológico de Internet posibilita en poco tiempo lo que hasta no hace mucho resultaba arduo y a veces imposible!) relativas al tema que estaba investigando para la realización de su tesis y entramos en un fructífero diálogo académico. Formé parte del tribunal internacional ante el que expuso y defendió su tesis en la Universidad de Lyon, posteriormente tuve el honor de ser invitado como ponente a un congreso internacional sobre neurociencia, celebrado en 2012 en Curitiba (Brasil), donde, en diálogo con otros expertos, volvimos a reencontrarnos personalmente y, por mi parte, a reencontrarme con Piaget, a quien nunca había olvidado, pero que, como un Guadiana luminoso, aparecía y desaparecía de vez en cuando. De todo esto nació la invitación que, gustoso y agradecido, hice a la Dra. Glaser para que colaborara conmigo en este libro, que empezaba a tomar cuerpo en mi mente y en mis propósitos. En este libro se recogen (caps. 1 y 2) sus aportaciones al tema desde las perspectivas de Piaget y de Kohlberg.

He subtitulado el libro «Perspectivas», porque creo que es así como con mayor propiedad lo reflejan sus contenidos. Abordar el estudio de la inteligencia moral es tarea ardua, no terminada aún por nadie de modo totalmente satisfactorio, a mi entender, y resulta más adecuado y modesto llamar perspectivas a los caminos de acercamiento que hemos seguido en tomo a su núcleo temático principal.

Partimos, pues, de dos referencias ineludibles, aunque no haya que considerarlas como dogmas dentro de esta amplia temática: el punto de vista de Piaget y el de Kohlberg, aportaciones que nos hace la Dra. Glaser. Siguen siendo reflexiones que, se citen o no, están en el fondo de las que hacen quienes se acercan al estudio de la moralidad, en su vertiente de desarrollo evolutivo en el ser humano o,

como en este caso, además en su vertiente intelectiva y luego en sus aplicaciones a la educación. Durante años he escrito, y sobre todo explicado, a mis alumnos universitarios la asignatura troncal en todas las carreras educativas (Pedagogía, Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social, diversos másteres, etc.) titulada Psicología del desarrollo. Y, como una especie de mantra repetido una y otra vez desde la primera clase, he tratado de recalcar ante ellos que las dimensiones del desarrollo humano -desde el embrión hasta la vejez- son la física, la cognitiva, la social, la emocional y la moral. Sin Piaget ni Kohlberg difícilmente habríamos mencionado la última de dichas dimensiones. Hablamos de dimensiones del desarrollo, no de frutos. Quiere decirse que, para que se hagan efectivas y visibles, han de ser cultivadas. Algunas de ellas han llevado la primacía tanto en la educación informal y espontánea impartida por la familia como en la educación formal que se imparte en la escuela. Unas se quedan a medias en su desarrollo; otras, desajustadas a veces, e incluso inéditas y atrofiadas, como ha podido ocurrir en determinados casos con la dimensión moral.

Pero, al mismo tiempo, he tratado de nutrir este relato con perspectivas que, como los afluentes de un gran río, desembocan en la consideración de una inteligencia moral como real o potencialmente existente en el ser humano. Son perspectivas que, a mi modo de ver, convergen con nuestra temática sobre la inteligencia moral, se explicite o no. Es el caso de estudios desde la fundamentación moral y la fundamentación ética como los de Adela Cortina, Victoria Camps y Marciano Vidal; desde la filosofía, como la excelente perspectiva de Martha Nissbaum con algunas de sus obras; de lo que entiende Francesc Torralba como inteligencia espiritual, que toca tangencialmente nuestro tema;

desde la sociología, como J. Habermas, la visión filosófica basada en la tradición platónica y aristotélica de Emilio Lledó, o desde planteamientos relevantes para la educación como los de E. Morin. Pero especialmente me he sentido interpelado, y le dedicamos un apartado especial, por las reflexiones de Bandura sobre la desconexión moral. Sin olvidar la referencia a los aspectos neurológicos de la cuestión tratada, atento por mi parte en esta etapa de mi vida personal y académica a quienes están haciendo descubrimientos realmente esclarecedores, sobre todo por lo que prometen, desde ese gran descriptor que engloba diversos campos de especialidad y aplicación y que se cobija en el amplio ámbito epistemológico titulado «neurociencia» o, más exactamente, «neurociencias».

En la parte final de este libro hacemos una especie de síntesis conclusiva que recoge ese cúmulo de aportes, nuestro diálogo con ellos y fija en puntos tanto lo que estimamos clarificado suficientemente en relación con el tema propuesto como nuevas dudas y preguntas, porque, no haría falta decirlo, este es un tema totalmente abierto. A lo largo de la obra se hacen diversas llamadas y aplicaciones al campo de la educación, tarea que para mí constituye un *leit motiv en* lo que escribo, transmito a los demás de diversas maneras y propongo como oferta de diálogo y *opera aperta* para todos.

Al acabar esta introducción cabría preguntarse con el filósofo y profesor argentino Augusto Klappenbach lo que el título de un reciente libro suyo expresa: *¿Se puede seguir hablando de ética?* (Buenos Aires, Anexo, 2015), una reflexión sobre la experiencia moral. A la pregunta de este autor, que él mismo concreta y desarrolla en otras muchas sobre la libertad, el deber moral, la ley, la política, la religión, la ciencia, el feminismo, la existencia o no de normas morales

universales, etc., cabe responder con un sí rotundo y cambiar la pregunta por una afirmación doble: se puede y se debe seguir hablando de ética y de moral. Es lo pretendido con las perspectivas que desarrollamos a continuación.

Luis FERNANDO VíLCHEZ

1

LA PERSPECTIVA DE J. PIAGET

JACQUELINE GLASER

1. Mi punto de partida

Personalmente me he acercado al estudio del desarrollo moral a partir de investigaciones sobe el fracaso escolar de muchos niños, a los que he tratado a lo largo de mi trayectoria profesional como psicopedagoga. La moral incluye las reglas, principios y valores en los que una persona se apoya para fundamentar su trayectoria de vida, de modo que interrogarse respecto a la manera como aquella se desarrolla en el ser humano se convierte en una cuestión fundamental. «La moral infantil explica la del hombre. Nada es entonces más útil para formar a los hombres que aprender a conocer las leyes de esta formación» (Piaget, 1932, p. 1).

Nos apoyamos, pues, en Piaget, así como en autores constructivistas e interaccionistas para comprender la moral infantil. Encontramos en la teoría piagetiana un paralelo estricto entre los desarrollos cognitivo y moral. Es imposible disociar la razón de la moral, simplemente porque, para analizar y juzgar una situación, el niño necesita utilizar sus herramientas cognitivas. El desarrollo cognitivo es una condición fundamental del desarrollo moral, y viceversa, y así, para este autor, comprender el desarrollo moral del niño es comprender su desarrollo lógico. La afectividad también juega un papel importante en esta dinámica, pues

los factores cognitivos y afectivos son interdependientes e indisociables los unos de los otros. La afectividad constituye la parte energética, y la inteligencia hace referencia a la estructura del comportamiento humano.

Los conocimientos son construidos por el sujeto en sus intercambios con el medio. Piaget estableció y describió unas etapas por las cuales pasa el ser humano durante la formación de sus procesos cognitivos o de cómo aprende y otorga significado a las realidades a las que se enfrenta y da sentido a sus conocimientos. En lo que concierne al desarrollo moral este es construido por el niño y pasa por diversas auto-organizaciones a través de interacciones sociales: «La vida del niño se desarrolla dentro de la familia y en la escuela, donde va a construir sus primeros aprendizajes y sus primeros valores. El tipo de relación que el niño construirá con el objeto, el medio y con los otros será la matriz de su proceso de aprendizaje. El hecho de que el niño encuentre un medio que favorezca sus exploraciones, su curiosidad, dará origen a los conocimientos y más especialmente al amor por el conocimiento» (Glaser, 2007, p. 1).

Los valores construidos por el niño en sus interacciones derivan más de los hábitos de reciprocidad propios del respeto mutuo que de los deberes impuestos, propios del respeto unilateral y vividos en las relaciones de autoridad. Depués de formarse, los valores penetran nuestras acciones a lo largo de la vida y orientan todos nuestros comportamientos. Por tanto, conocer los valores de una persona puede permitirnos comprender sus actos. Durante la vida escolar es normal que los niños pasen por períodos de dificultades, sea en relación con los contenidos que han de aprender o en relación con el momento emocional que viven personalmente ¡las piedras son inherentes al camino.

Además, determinados hechos dramáticos nos impresionan cotidianamente, con relación a nuestro entorno, en las relaciones personales, familiares o profesionales. No siempre podemos comprender las reacciones de los otros, que muestran a veces la destrucción y crueldad de la que los individuos son capaces. En nuestra época, da la impresión a veces de que los vicios resaltan más que las virtudes. La Taille (2009), psicólogo brasileño que estudia la psicología moral, aportó una investigación llevada a cabo con jóvenes en la que se les preguntó acerca de las virtudes. Es sorprendente que la mayoría de los jóvenes respondió que admiraba a las personas que se hicieron famosas y conocidas en los medios de comunicación por su belleza, el dinero ganado o por su fuerza. Estas personas son los ídolos de los adolescentes de hoy. Pocos fueron los jóvenes que citaron a personalidades que permanecen en la historia por un recorrido memorable, por su inteligencia o por los hechos realizados para contribuir al bien de la humanidad, y de los que somos herederos. En otra investigación dirigida por La Taille en 2004, llevada a cabo con jóvenes de una escuela pública, se les pidió que escribieran cómo les gustaría vivir en los próximos diez años, cuáles serían sus proyectos de vida. Un tercio de ellos tenía proyectos de vida que no incluían al otro. Esto refleja, entre otras cosas, la evidencia de un cierto individualismo que impide la cooperación.

Diversos autores denominan «patética moral» al hecho de que muchas personas expresan su pensamiento y sentimientos con la frase «antes era mejor» cuando se refieren a los problemas actuales de la sociedad. Para estas personas, actualmente vivimos en una permanente «crisis de valores». De acuerdo con los trabajos de La Taille (2009), lo que nosotros vivimos no es una «crisis de valores», en el sentido de que los valores estén enfermos, muriendo, desapare-

ciendo, sino que se está produciendo un verdadero cambio de concepciones en relación con ellos. De manera más exacta cabe decir que a lo largo de la historia ha habido evidentes progresos morales, como por ejemplo la abolición de la esclavitud, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la mejora de la condición de las mujeres y de los niños, así como de otros colectivos; es evidente que todo esto ha cambiado. Claro está que todavía hay mucho que hacer en relación con diversas esferas de la vida en sociedad, pero eso no quita que haya habido verdaderos progresos morales a lo largo de los años.

De todos modos, lo que observamos frecuentemente en nuestros días es que, debido a la duda con respecto a la conciencia moral de los otros, las relaciones sociales se vuelven frágiles, la desconfianza reina en todos los niveles, la falta de honestidad se trivializa, la violencia tiende a propagarse. Según La Taille (2006, p. 28), «las constantes referencias actuales a la ética parecen más acordes con una demanda casi desesperada por las normas, por los límites, por el control». Esto nos lleva de nuevo a la preocupación por los niños y a su educación.

Saber la medida exacta de la autoridad necesaria es una tarea difícil para los padres, que no quieren inclinarse hacia el autoritarismo ni hacia el otro extremo, el dejar hacer. Trappeniers y Boyer (2006, p. 49) nos recuerdan que «etimológicamente, la palabra "autoridad" designa lo que hace nacer, lo que hace crecer. Viene del verbo latino *augere*, que también deriva hacia la palabra "autor". Así, en otros tiempos decíamos los "autores" de nuestros días para designar a los padres. En cuanto tales, los padres tienen autoridad sobre sus hijos». A propósito de esto se plantea si el adulto favorece la educación moral de los niños, principal tema de nuestra reflexión.

En la escuela, el niño debe apropiarse de las normas y reglas que a veces no son las mismas que las de su casa, y esta diversidad y choque de valores pueden llevar a confusiones. El alumno puede constatar tal ambigüedad, con la consiguiente dificultad para conducirse dentro de esos dos mundos a veces tan diferentes. Con frecuencia, el conflicto está servido de la mano de esa disonancia interior que en el joven provoca tal contraste y confrontación de valores. Para Piaget, hay «una misión insustituible: ayudar al niño a deshacerse de su egocentrismo espontáneo para permitir al adulto alcanzar una dimensión más objetiva y universal».

2. Reencuentro con J. Piaget

Como ocurrió con las grandes obras musicales, por ejemplo las *Pasiones* de J. S. Bach, que estuvieron olvidadas durante mucho tiempo y solo tras el descubrimiento que de ellas hizo Mendelssohn pasaron a ocupar el lugar que merecen y que ya nadie discute, las primeras y muy importantes publicaciones de Piaget quedaron sepultadas en el olvido hasta que fueron redescubiertas a partir de los años sesenta, lo que dio lugar al cognitivismo, al constructivismo y a otras variantes psicológicas hoy en boga.

Nos ha parecido importante y oportuno hacer este paralelismo a propósito del tema que nos ocupa, porque estimamos que debemos a Piaget, en gran medida, la posibilidad de relacionar la moral con la dimensión cognitiva del ser humano. Él ya lo hace. Nosotros intentamos subrayarlo y prolongarlo en esta propuesta sobre la inteligencia moral.

Aunque cabe atribuir a Rousseau el origen del interés por la infancia como elemento de reflexión, es a partir de

los trabajos de Piaget, junto con los de otros psicólogos y pedagogos, cuando el niño comienza a ser contemplado a partir de la observación continuada y rigurosa y considerado como objeto de estudio. Anteriormente era el aspecto educativo el que estaba privilegiado, sin detenerse previamente en la consideración psicológica del sujeto de dicha educación.

Piaget es considerado como uno de los más grandes pensadores de las ciencias humanas y como un epistemólogo de excepción, que formuló la más amplia y fascinante teoría sobre el desarrollo del niño. No hay, en nuestra opinión, hasta el momento ninguna otra que la supere o que disponga de argumentos plausibles para ir contra ella. Habiendo empezado por su dedicación a la biología, especialmente por el estudio de los moluscos, Piaget, curioso y emprendedor, muy pronto exploró las áreas de la filosofía, la historia de las ciencias, la lógica, la psicología y la educación. A la edad de 11años escribió su primer artículo a partir de sus estudios, observaciones y experiencias en el campo de la zoología. Esto fue solo el comienzo, ya que sus numerosas lecturas sobre sociología, así como sobre religión, le permitieron afirmar que gracias a la biología había encontrado la clave para explicar todas las cosas, incluyendo el pensamiento humano. A partir de ahí se decidió a consagrar su vida a la explicación biológica del conocimiento.

De hecho, la pregunta que Piaget se propuso responder era cómo adquirimos los conocimientos y cómo se desarrollan estos en el ser humano. En aquella época, la epistemología del conocimiento era un desafío para los filósofos. Dos ideas, de pensadores y filósofos anteriores, se oponían: Locke afirmaba que el ser humano nace como una pizarra en blanco y que todos los conocimientos provienen

de su entorno. Por el contrario, Descartes defendía el postulado de que el conocimiento es innato en el ser humano. Piaget rechazaba las tesis empiristas, conductistas y neodarwinistas. Él creía en el interaccionismo, por lo que estaba convencido de que los conocimientos se forman en un proceso de intercambio del sujeto con su medio físico y social. La perspectiva de Kant también inspira a Piaget e influye decisivamente en él, desarrollando una especie de «kantismo evolutivo», donde encontramos el apriorismo de las categorías de la comprensión extendido a la vida, como interpretan no pocos autores.

En última instancia, Piaget considera la psicología genética como la prolongación de la biología y plantea una teoría al mismo tiempo constructivista e interaccionista. El desarrollo tiene un carácter y origen genéticos y, a partir de ahí, evoluciona, generándose una serie de sistemas dinámicos e interactivos.

Piaget defiende que la construcción de los conocimientos sea considerada como la elaboración progresiva por el sujeto de un modo de relación con el mundo exterior, ya que la capacidad del sujeto y su relación con el medio son igualmente importantes. Para Piaget es en las estructuras biológicas donde el pensamiento se origina y se construye por la acción del sujeto sobre su ambiente. Considera que el sujeto construye estructuras siempre nuevas, más flexibles y adaptadas a lo real, integrándose en sistemas más amplios que actúan sobre ellas indefinidamente. En esta concepción, el sujeto es activo, autor de su propia construcción y de su relación con el medio, responsable de lo que hace respecto a sí mismo y al medio en el que se desarrolla.

Esto nos permite constatar que Piaget cree en la actividad del niño en relación con su desarrollo, y que el niño

pasa por etapas de construcción cognitiva. Es, pues, contrario a la idea de un determinismo ambiental puro. Reconoce la influencia de la transmisión social en el desarrollo del niño, mostrando que este selecciona ciertos elementos del medio en cada etapa y los asimila siguiendo un cierto orden. Esto significa que el medio, por la acción del sujeto, adquiere nuevos significados que son asimilados por el sujeto, quien se hace una representación a su medida por efecto de sus conocimientos.

Piaget centró su investigación sobre los niños, observando cómo adquieren y aumentan sus conocimientos. Para eso utilizó un método clínico, creado o adaptado por él, consistente en dialogar libremente con el niño sobre un tema predeterminado, siguiendo las derivas tomadas por el pensamiento del menor para después hacerle volver al tema, constatar sus justificaciones y testar su constancia y consistencia llevando a cabo una serie de réplicas y contrarréplicas.

Este método lo desarrolló a lo largo de cuatro etapas dentro de su trayectoria científica:

- La primera etapa (1920-1930) constituyó la elaboración del método propiamente dicho. Piaget y sus colaboradores realizaron observaciones puras y después introdujeron el diálogo, considerado como la característica principal del método. A continuación, Piaget enfrentó a los niños ante experiencias prácticas. Optó por el análisis cualitativo en lugar de los tests estandarizados con resultados numéricos que otros autores utilizaban.
- La segunda etapa (1930-1940) fue la de la observación clínica. Esta etapa es el origen de importantes obras: *El nacimiento de la inteligencia* (1936), *La construcción de lo real* (1937) y *La formación del símbolo en el*

niño (1945), resultado de observaciones de Piaget durante el período sensorio-motor de los niños.

- La tercera etapa (1940-1955) es considerada como la etapa de la formalización, y dio lugar a la configuración de un método mixto para combinar el razonamiento verbal y las operaciones afectivas y concretas. Por otra parte, es en esta etapa cuando el método se le atribuye, porque le añade la característica de «crítico», ya que dispone de las contrasugerencias verbales o contra-argumentaciones para explorar la actividad lógica. La convergencia entre un método experimental y un método deductivo está en el origen de esta etapa y se puede encontrar en la obra *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (Piaget e Inhelder, 1955).
- La cuarta etapa (a partir de 1955) agrupa otros desarrollos de su teoría, donde nuevas maneras de interrogar a los niños fueron formuladas por psicólogos, biólogos, matemáticos y físicos reunidos en Ginebra.

En su teoría del desarrollo, Piaget considera otros factores, como por ejemplo el medio, la educación, el lenguaje, la maduración del niño, uniendo lo orgánico y lo mental, explicando que el crecimiento físico es indisociable del mental. Encontramos en su obra *La psicología del niño* (Piaget e Inhelder, 1966, p. 8) una referencia a estas influencias: «La psicología del niño no deberá limitarse a recurrir a los factores de maduración biológica, pues los factores a tener en cuenta revelan igualmente el ejercicio de la experiencia adquirida, así como de la vida social en general».

En esa misma obra, Piaget e Inhelder exponen los cuatro factores necesarios de carácter general que determinan la evolución mental:

1) El crecimiento orgánico, en particular la maduración de los sistemas nervioso y endocrino. Su rol es fundamental

para desencadenar nuevas posibilidades y la aparición de ciertas conductasJ pero no es suficienteJ porque hay otros factoresJ como los sociales y la experienciaJ que también juegan un papet como decimos a continuación.

2) El rol del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción que se realiza sobre los objetos por oposición a la experiencia social. Este factor es esencial en la formación de las estructuras lógico-matemáticasJ pero es empírico y complejoJ y no lo explica todo.

3) Las interacciones y transmisiones sociales. Este factorJ al igual que los otrosJ es esenciat aunque insuficiente por sí solo. AsíJ incluso en situaciones en las que el sujeto parece pasivoJ sin su asimilación activa la acción social no sería válida.

4) La reequilibración por autorregulación continuaJ es decirJ a través de una sucesión de compensaciones activas del sujeto que responde a las exigenciasJ circunstancias y factores exteriores. Con respecto al desarrollo mental se da una construcción progresivaJ puesto que las estructuras superiores solamente se hacen posibles en función de estructuras anteriores.

Piaget no excluye el aspecto afectivo en su teoría del desarrolloJ recalcando que es el motor que el sujeto necesita para actuar. La inteligencia y la afectividad son interdependientes la una de la otra: la inteligencia se refiere a la estructura del comportamiento humano y la afectividad constituye la parte energética de este comportamiento. Piaget reconoce que todos los actos inteligentes están acompañados de sentimientos -interésJ satisfacciónJ placerJ etc.- y que estos sentimientos crean la motivaciónJ la energía que activa los aspectos cognitivos. «Son dos aspectos indisociables de cada acción puramente intelectual (sentimientos múltiples se implicanJ por ejemploJ en

la solución de un problema matemático: interés, valores, etc.) y nunca en actos exclusivamente afectivos (el amor supone la comprensión), siempre, y tanto en las conductas relativas a los objetos como en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen porque se suponen uno al otro» (Piaget, 1964, p. 51).

3. El despertar progresivo de la moralidad en paralelo y junto al desarrollo cognitivo

Un aspecto clave de la obra de Piaget, que afecta directamente al tema que tratamos aquí, es el de la moralidad. La teoría moral de Piaget está inserta en su proyecto más amplio de fundamentar experimentalmente una psicología y una epistemología genéticas. Freitas (2003), excelente estudiosa de este autor, afirma que, más allá de su teoría sobre la génesis de los conocimientos, a Piaget le interesaba establecer una teoría de la moral, y que este era su objetivo desde joven.

Efectivamente, podemos encontrar en los primeros artículos del joven e idealista Piaget una referencia a la moral, como por ejemplo:

En 1915, en «La misión de la idea» -él tenía 18 años- denuncia todas las formas de conservadurismo social, ideológico, político, intelectual, religioso, todo lo que impide la evolución de la humanidad hacia una mayor comprensión y tolerancia.

En *Recherche* (1918), novela autobiográfica inspirada por Romain Rolland, Piaget explica sus ideas sobre el proyecto de vida y llega a la conclusión de que solo la verdadera relación interpersonal y los valores pueden hacer posible la salvación de la sociedad.

«La biología y la guerra» (1918) es un artículo corto, pero fundamental, donde Piaget explicitó su proyecto de vida presentando una teoría de la evolución; establece la cooperación como mecanismo central de la moral; explica la inteligencia, la afectividad, la moral y la sociedad a través de una teoría única al servicio de la paz y la cooperación entre las naciones.

El desarrollo es de naturaleza genética y la construcción de la inteligencia sigue una serie de etapas. A partir de lo que el niño ha heredado como sustrato biológico y de su acción sobre lo real va a construir progresivamente, desde el nacimiento, estructuras nuevas que se apoyan sobre las estructuras primeras de la actividad sensorio-motriz. Estos estadios son siempre interactivos, cada etapa está integrada en la anterior y la precedente prepara la siguiente.

En el bebé, la acción no cesa de hacerse cada vez más refinada, pero es eficaz solamente en presencia del objeto. Si el objeto desaparece, la acción no es posible. La percepción juega un rol preponderante en este primer estadio. Las representaciones mentales aparecen solamente al final de este período, cuando están presentes también las funciones simbólicas, esenciales para la construcción de las estructuras de la inteligencia operatoria. El niño va a elaborar una reconstrucción, en las etapas siguientes, tanto en el pensamiento como en la representación, de lo que adquirió antes de los dos años.

A continuación, el niño, que ya ha adquirido básicamente el lenguaje, entra en el período del pensamiento conceptual. Todavía el pensamiento es concebido como preoperatorio, porque el niño no es aún capaz de conseguir la reversibilidad lógica en las operaciones. En el comienzo de este período, cuando un objeto ya no es visible, el niño lo busca, porque tiene la imagen mental que fue interiorizada

por imitación. El juego simbólico interviene ya, y el dibujo, como posibilidad de acción representadora, aparece en el repertorio de conductas de las que el niño es capaz. Otra característica de este período es que el niño está anclado en el egocentrismo, dominado por sus necesidades y sus deseos, generando representaciones centradas en sí mismo, sin conciencia de la relación con el otro. La representación egocentrista del niño está encerrada dentro de su punto de vista propio y subjetivo, aún no se sitúa en el mundo objetivo. En este período, el niño inicia una socialización creciente y puede constatarse el surgimiento de los sentimientos morales.

Entre los 7 y 12 años aproximadamente, el niño entra en la etapa de las operaciones concretas. Aquí el pensamiento es adecuado a la capacidad de representación, la estructura cognitiva es lógica, pero todavía depende de las referencias concretas. El niño manipula mentalmente los objetos sirviéndose de sus cualidades más generales y procede a los agrupamientos. Más en concreto va a ejercitarse en las operaciones de clasificaciones, relaciones y números, así como paralelamente de los agrupamientos cualitativos generadores del tiempo y del espacio.

Una de las características de esta etapa es que paulatinamente el egocentrismo, muy presente hasta ahora, da lugar a un período en el que el centro ya no va a ser el yo. Como resultado, el niño va tomando gradualmente en consideración el punto de vista del otro, adquiriendo la reversibilidad lógica y la reciprocidad, de modo que podría decirse que esa comprensión del mundo no centrada en el yo produce en el sujeto una especie de revolución copernicana similar a la experimentada por la ciencia.

Es necesario destacar también, a nuestro propósito, que es en esta etapa de las operaciones concretas cuando surgen

los sentimientos morales autónomos con la intervención de la voluntad. En este período, y a medida que el niño adquiere el sentimiento de justicia, pasa de una relación de respeto unilateral a un respeto mutuo en sus interacciones. Piaget e Inhelder (1966, p. 121) señalan que «lo sorprendente, a lo largo de este largo período de preparación y constitución de las operaciones concretas, es la unidad que agrupa en una sola cosa las reacciones cognitivas, lúdicas, afectivas, sociales y morales [...]; uno asiste al desarrollo de un gran proceso que se puede caracterizar como el paso del centramiento subjetivo del yo en todos los aspectos a un descentramiento al mismo tiempo cognitivo, social y moral». En este sentido, la obra de Piaget permite concebir al ser humano como un conjunto integral -orgánico/biológico, social/cultural, cognitivo y afectivo- donde todas estas dimensiones están en interacción y se influyen sistemática y mutuamente en cualquier momento a lo largo de la vida. Con un lugar para «lo moral» dentro de ese conjunto integral.

Para concluir lo referente al desarrollo de la construcción de la inteligencia llegamos a la etapa de las operaciones formales. Es en este momento cuando el adolescente -a partir de los 12 años, como indicación orientativa de una edad- alcanza el pensamiento adulto. Este estadio se caracteriza por el pensamiento hipotético-deductivo: a partir de la aparición de nuevos esquemas, las operaciones lógicas se hacen posibles en el proceso de abstracción.

Considerando esto y dado el paralelismo descrito por Piaget entre los desarrollos cognitivo y moral, recordamos que la psicología genética distingue los estadios en función de la adquisición de las capacidades cognitivas, que se definen como aptitudes del sujeto para resolver ciertos problemas (lógicos o morales).

4. El desarrollo de la inteligencia y la concepción piagetiana del aprendizaje

Para entender el desarrollo de la inteligencia a partir de la teoría de Piaget, y consecuentemente su concepción del aprendizaje, es necesario partir de la premisa de que es el sujeto el que aprende en su medio concreto. Él es, en cualquier momento de su historia, consecuencia y fruto de lo que por sí mismo ha construido en las interacciones que establece con lo que constituyó su propio entorno. El pensamiento lógico se desarrolla en continuidad con la acción.

En la perspectiva de la epistemología genética piagetiana no hay ninguna realidad aparte de lo que construimos. Basándose en este principio, el conocimiento es adquirido solo a través de una constitución progresiva de relaciones con el mundo exterior. Aunque las exigencias del medio son fundamentales, no son suficientes; es necesaria la acción del sujeto sobre el medio para que él se autoconstruya.

En este sentido, Piaget considera que el sujeto se construye en relación con el mundo exterior mediante la búsqueda activa de adaptación a la realidad externa. Esta adaptación, que es una búsqueda de equilibrio, se debe a las actividades de asimilación y de acomodación. La adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

La asimilación es un ejercicio que permite al sujeto integrar los datos externos a las estructuras ya existentes -esquemas-, y es a partir de esquemas ya construidos como el sujeto va a elaborar otros. A su vez, la acomodación se traduce en la modificación del sujeto seguida de los efectos de la influencia del medio.

La adaptación se logra por medio de la autotransformación y de la autorregulación del sujeto en función de las influencias recibidas del mundo exterior: el sujeto pasa por fases de desequilibrio, luego de reequilibración, lo que conduce a un estado de equilibrio de las estructuras.

Con referencia al aprendizaje, este puede consistir en la creación de situaciones de resolución de problemas que provocan una especie de desequilibrio en el sujeto e incitan en él reequilibraciones. Estas reequilibraciones generan, a través de la actividad, nuevas estructuras capaces de resolver las dificultades de toda situación de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje es solo posible a partir de una asimilación activa por parte de un sujeto activo, de tal modo que sin la actividad de este no hay pedagogía que lo transforme. Sobre este tema, Becker (1997) sugiere que el aprendizaje formal debe respetar el principio de la interacción sujeto-objeto con relación al desarrollo del individuo. Este autor hace una aproximación entre la teoría de Piaget y la pedagogía de la praxis libertadora de Freire, diciendo que esta última es la interacción sujeto-objeto piagetiana aplicada a una situación concreta. Según él, la educación concienciadora de Freire, que incluye de manera destacada una dimensión moral, y la teoría de Piaget son mutuamente beneficiosas y se enriquecen la una a la otra.

Con la palabra «equilibración» se designa el proceso responsable del acceso progresivo de las estructuras lógico-matemáticas a un nivel superior de desarrollo racional. Así hay «equilibración perfectiva», según la expresión de Piaget, después de un enriquecimiento en la construcción de un equilibrio superior que sigue a uno precedente. Esto mismo pasa en la elaboración del juicio moral.

S. La moral en la obra de Piaget, indisociable de los factores cognitivos, afectivos y sociales

La moral ya estaba en los proyectos del joven investigador. La teoría moral de Piaget está inserta en su proyecto más amplio de establecer experimentalmente una psicología y una epistemología genéticas, como antes hemos dicho y es opinión compartida por todos los especialistas en la obra de nuestro autor. Aquel propósito o intento fue lo que le condujo en 1932 a la publicación del libro *El criterio moral en el niño*, siendo también una prueba testimonial del interés de Piaget por el estudio de la moral y de los valores su carta de 1917 al escritor Romain Rolland. En esta carta, Piaget revela que fundar la moral sobre la ciencia formaba parte de su proyecto de vida: «No podemos vivir sin afirmar un valor absoluto que dé sentido a la vida. Afirmar sin pruebas, eso es la fe. El gran problema, pues, es el de basar la moral sobre la ciencia, ya que la fe es independiente de la metafísica. Es el problema de mi vida. Yo creo tener una solución. Trabajo para encontrarla» (Piaget, 1966, p. 7).

En la misma época, el sociólogo Durkheim tenía una opinión sobre la «relación del individuo y la sociedad» que hasta ese momento Piaget compartía con él. No obstante, sus opiniones acabaron divergiendo en el plano teórico. Para Piaget, Durkheim era un defensor de la escuela tradicional y de la autoridad del profesor. En consecuencia, lo considera como el principal teórico de la moral heterónoma. La obra *El criterio moral en el niño* es un argumento contra la teoría durkheimiana de la autoridad y de la educación moral por él propugnada. Es cierto también que entran en confrontación a medida que Piaget pone de relieve la influencia e importancia de las vivencias entre los compañeros para el progreso de la evolución moral, así como de la

lógica. Durkheim, por el contrario, postulaba que la conciencia moral proviene y nace de la coacción adulta.

Piaget escribió varios artículos dedicados a la moral, pero solo un libro específico sobre este tema, culminación de una larga búsqueda y la realización de un proyecto de vida en la que la educación y los valores fueran centrales.

Más tarde, en 1954, en *Las relaciones entre la afectividad y la inteligencia en el desarrollo mental del niño*, nuestro autor coloca la moral en el ámbito más amplio de la interacción entre la inteligencia y la afectividad. Inscribe la cuestión moral en la de la socialización del niño, haciendo en 1963 su última contribución a la educación moral en el artículo «Problemas de la psicosociología del niño».

Volviendo a la obra *El criterio moral en el niño*, que representa un interés primordial para nuestro tema de estudio, las investigaciones presentadas en este libro parten de la observación de Piaget de una convergencia entre autores de diferentes orientaciones teóricas que dijeron que el respeto es el sentimiento fundamental de la vida moral.

De hecho, según Piaget, «toda moral consiste en un sistema de reglas, y la esencia de toda moralidad está en procurar el respeto que el individuo adopta hacia estas reglas» (Piaget, 1932, p. 2). Las reglas son un proceso de regulación social, ya que su construcción está ligada a la relación que el niño sostiene con su entorno. Así, constatamos la existencia de dos tipos de reglas, que se refieren a dos tipos de respetos. La regla heterónoma -o externa- se refiere al respeto unilateral: «... relación entre individuos no iguales en la cual uno soporta y el otro ejerce una coacción moral» (Piaget, 1997, p. 11). Por otro lado está la regla interna del respeto mutuo, que es «el respeto de las convenciones entre individuos moralmente iguales, por ejemplo entre niños de la misma edad» *(ibid.)*. El respeto mutuo deriva del respeto

unilateral: el niño, que antes temía a la persona, ahora teme decepcionar a la persona que respeta.

El niño aprende a respetar las reglas de acuerdo con su desarrollo mental, las asimila inconscientemente. Desde bebé se halla expuesto a regulaciones, y poco a poco se da cuenta de ciertas obligaciones, y va construyendo progresivamente dentro de sí mismo la noción de la norma.

En sus investigaciones, mientras observaba y jugaba con los niños, Piaget notó que la evolución de la práctica y adquisición de las reglas o normas se hace por etapas sucesivas. A partir de la práctica de las normas, las etapas se establecen, según él, de la siguiente manera:

- De los 0 a los 2 años: el niño está en la anomia; para él, la noción de norma todavía no existe. Esta etapa es puramente motora e individual, donde el niño sigue unos esquemas de acción más o menos ritualizados. No procura más que acomodar sus esquemas motores a una nueva realidad.
- De los 3 a los 5 años: este período se caracteriza por el egocentrismo, en el cual el niño está limitado a su propio punto de vista, porque no se da cuenta de su propio pensamiento, no ubicándose en el mundo objetivo. Incluso estando juntos, los niños juegan solos. Todavía no existe una preocupación por la competencia ni por la uniformidad de la manera de jugar o la codificación de las reglas. Se observa que, antes de los 6-7 años, los niños están convencidos de que todo el mundo piensa como ellos. Mientras juegan, cada uno aplica las reglas a su modo, e incluso todo el mundo piensa que gana. Desde el punto de vista intelectual ocurre lo mismo. «Cuando los intereses del yo están en conflicto con las normas de la verdad, el pensamiento empieza por preferir la satisfacción en lugar de la objetivi-

dad: de ahí las "pseudo-mentiras", la fabulación y, en general, los juegos de imaginación o juegos "simbólicos" de los pequeños» (Piaget, 1997, p. 110).

- A partir de los 7-8 años: es la etapa de la cooperación inicial. No obstante, el niño mantiene la incertidumbre con respecto a la aceptación de las reglas, pero ya hace un esfuerzo por respetarlas. La competencia y el deseo de ganar aparecen, así como el control mutuo, y la unificación de las reglas se refuerzan. Hasta los 10-11 años aproximadamente, los niños son casi unánimes en considerar la regla sagrada e inviolable, aunque en realidad la practiquen mal.
- A partir de los 11-12 años, los niños ya están interesados en las reglas y su codificación. Están de acuerdo en usar las mismas reglas y se controlan mutuamente para que todos las respeten.

En resumen, Piaget constató que, en el período donde los niños aún no son capaces de aplicar las reglas, presentan, sin embargo, un gran respeto por ellas. Paradójicamente, a partir de saber aplicarlas bien dejan de considerarlas como sagradas e inviolables. Piaget explica este fenómeno según las dos fases sucesivas del desarrollo moral por las que pasan todos los niños: la heteronomía seguida de la autonomía. En la heteronomía existe la presencia de un respeto por las reglas sin haber conciencia de su necesidad social -hasta más o menos los 7 años- y también una sumisión a una autoridad percibida como indiscutible. Por el contrario, en la autonomía, la reciprocidad y la igualdad son introducidas a través de la práctica de la cooperación entre pares. Consecuentemente, los niños podrán basar las reglas en un espíritu de respeto mutuo.

En cuanto a la conciencia de la regla o norma se refiere, es decir, cómo se siente el niño y se le representan las

reglas, Piaget enfatiza la existencia de dos tipos de conciencia de la norma: uno resulta de la coacción moral ejercida por un individuo sobre alguien, y otro resulta de la cooperación entre individuos iguales. Según él, la conciencia moral sigue un desarrollo similar al desarrollo del pensamiento.

El comportamiento humano muestra una unidad tanto en su dimensión cognitiva como en sus aspectos afectivos, morales y sociales. «Una buena manera de entender y de evaluar la articulación realizada por un autor determinado entre la afectividad y la inteligencia consiste en analizar las concepciones del mismo concernientes al juicio moral. De hecho, la moralidad humana es el escenario por excelencia donde la afectividad y la razón se encuentran...» (La Taille, 1992, p. 47). En otras palabras, cada acción del sujeto comporta un aspecto estructural y otro energético, y la construcción de los sentimientos morales forma parte también de esta interdependencia, estando imbricados igualmente con los factores sociales.

A propósito de esto, Piaget e Inhelder (1966, p. 122) remarcan que «la afectividad, inicialmente centrada en los ámbitos familiares, amplía su espacio a medida que se produce una multiplicación de las relaciones sociales y los sentimientos morales, antes ligados a una autoridad sagrada, pero como es exterior solamente no conseguía llegar a una obediencia relativa; evolucionando en el sentido de un respeto mutuo y de una reciprocidad es como los efectos de la descentralización del yo son en nuestras sociedades más profundos y duraderos».

En relación con la moral se identifican los mismos fenómenos que en la evolución mental, como antes se ha señalado. Primero, el estado de anomía, durante el cual el niño ignora cualquier regla moral. Luego, en la etapa de la hete-

ronomía, el niño se sitúa en el realismo moral, según el cual las obligaciones y los valores son determinados por la ley o por la norma misma, con independencia del contexto, de las intenciones y las relaciones. En esta etapa, el niño afronta la coerción adulta, que va en la misma dirección del egocentrismo, que le impide entender el propósito de los imperativos morales. Posteriormente, en la etapa de la autonomía, la moralidad se basa en la reflexión personal y no en una sumisión a la coacción adulta. Es en la autonomía donde nace la cooperación y el respeto mutuo.

En el niño que ha alcanzado la autonomía hay una necesidad de atenerse al deber moral, que pasa a través de la lógica. En efecto, desde que se da la cooperación, la noción de lo que es correcto o incorrecto regula el comportamiento de los niños. La cooperación es la relación social más importante y la más profunda para la elaboración de normas basadas en la racionalidad. En el niño que ha alcanzado la autonomía, respecto a la moral, las relaciones de reciprocidad ganan espacio y la reversibilidad del pensamiento se hace posible con relación al desarrollo cognitivo. Es en este punto cuando el niño es capaz de someter lo individual a lo universal.

En resumen, el desarrollo moral depende por completo del desarrollo cognitivo, pues el niño necesita utilizar sus herramientas cognitivas para hacer sus juicios. Los desarrollos afectivo y social también están involucrados y son indisociables, como hemos repetido varias veces.

6. La escuela en la concepción piagetiana: una educación para acceder a lo universal

Encontramos en la historia de la educación situaciones en las cuales los valores y principios fundados en la moral han

sido especialmente tenidos en cuenta. Jules Ferry, antes de dejar el ministerio de Instrucción en Francia, escribió (17 de noviembre de 1883) una carta dirigida a los maestros: «Entre las diversas obligaciones que ustedes tienen, la que sin duda conservan en el corazón, la que implica el mayor trabajo y preocupación, es la misión que les fue confiada a ustedes, dar a sus alumnos la educación moral y cívica [...] parece natural que el profesor, al mismo tiempo que enseña a los niños a leer y a escribir, también les enseñe las reglas básicas de la vida moral, que no son menos aceptadas universalmente que el lenguaje o las matemáticas». Esta y otras partes de la carta muestran su interés por una escuela que da prioridad a las nociones morales, aunque los enfoques de la época se basaban en el autoritarismo.

Pasaron algunos años y en Suiza el joven Piaget, dedicado al estudio de las ciencias sociales, defendió la educación moral. Sus ideas se propagaron por varios países. Su interés por esta problemática era tan fuerte que llegó a aceptar más tarde la dirección del BIE (Oficina Internacional de Educación) durante bastantes años. A Piaget le hubiera gustado cambiar la sociedad a través de la escuela. Para ello analiza distintos métodos pedagógicos orientados a la educación moral, una educación para la ciudadanía, y trata de explicar cómo la escuela puede y debe ayudar al alumno a construir su libertad de juicio y de conciencia. Piaget tenía dos grandes convicciones sobre este tema:

- Solo la educación puede liberar al hombre de la moral convencional y de su egocentrismo -intelectual y moral-para abrirlo a lo universal.
- La educación moral e intelectual son dos caras de la misma moneda, la educación constituye un todo.

En efecto, Piaget considera el egocentrismo intelectual como la causa de la moral convencional y heterónoma, y

afirma que el propósito de la educación es el de acceder a lo universal. Desde su punto de vista, para lograr esta condición es necesario que el sujeto se libere de todas las restricciones impuestas por la educación, como el tradicionalismo, el autoritarismo y los prejuicios.

Piaget preconiza la escuela activa y el autogobierno, que defiende como la única manera de garantizar una educación intelectual, moral y cívica: «Desde el punto de vista de la educación intelectual, el *self-government* desarrolla cualidades paralelas al del respeto mutuo en el plano moral [...] al lado del enriquecimiento seguro, resultado de la cooperación de los niños desde el punto de vista de esta moral del pensamiento que son la lógica o la búsqueda de la verdad; algunas distorsiones permanecen como peligro [...] por ejemplo la primacía de la palabra sobre la acción» (Piaget, 1997, p. 120).

Propugna igualmente una educación para la libertad, ya que no es suficiente llenar la mente de conocimientos para conseguir que el ser humano sea libre; es necesario formar inteligencias activas. Por eso defiende y cree en una escuela activa en la cual entre las funciones de la educación está la de enseñar a los niños a reflexionar, demostrar y tener criterios para ser autónomos. En la concepción piagetiana no hay lugar para la enseñanza pura y exclusivamente verbal. Insiste en la importancia para los niños de entrenarse en experiencias, actuales y pasadas, por más que cada nueva generación, por una especie de «fatalidad de la naturaleza humana», tenga que reaprender lo que generaciones anteriores ya habían descubierto por su cuenta. Así, el niño descubre por medio de la acción, y actuando no olvidará lo aprendido. La escuela activa se basa en la iniciativa propia de los niños y toma en consideración su interés individual. Es necesario partir de situaciones concretas

vividas por los niños, algo que, por cierto, hoy está presente entre los educadores que intentan introducir innovaciones en sus procedimientos didácticos. Solo de esta manera el niño será capaz de construir por sí mismo sus conocimientos.

La moral autónoma de Piaget es lo que ahora, desde otra perspectiva, llamamos ética personal o moral de la persona. Piaget utiliza el término «educación moral», y hoy hablamos de educación en valores, de educación ética o de educación para la ciudadanía. Cuando se habla de crisis de valores, debiéramos pensar más bien que los valores están en un proceso de transformación. Esta transformación no tiene las características de un proceso de desaparición. Diversas investigaciones nos alertan principalmente sobre un cambio de la moralidad en la sociedad contemporánea. Lo que vivimos actualmente es una transformación moral, pues chocamos con nuevas modalidades de relaciones personales, con la valoración de otras virtudes y con nuevas preocupaciones éticas. Sin embargo esto no quiere decir que volvamos a una condición premoral.

En cuanto al papel de la escuela en relación con este problema, debemos reconocer que históricamente la educación tradicional y autoritaria que ha prevalecido durante muchos años no impidió a la escuela pasar por problemas de indisciplina y de falta de respeto, situaciones de las que sentimos aún los ecos. Esto nos permite creer en la perspectiva piagetiana del respeto mutuo como objetivo que alcanzar.

La escuela tiene el deber moral de hacer una propuesta de valores y asumir la ética como tema transversal en todas las áreas y en todas las disciplinas del currículo, llevando a cabo esta tarea con urgencia, pues es tal vez la única institución, junto con la familia, que todavía tiene una legitimidad

social para hacerlo sin abdicar de su papel de liderazgo en esta tarea. Padres y profesores han de cumplir aquí un papel fundamental. En última instancia, los profesores deben asegurar un buen vínculo con cada alumno y fomentar la buena convivencia entre los estudiantes. Es tarea del profesor difundir los valores en la clase y crear una cultura moral, ya que, de acuerdo con Vílchez (2009), no existen valores si no se dan acciones impregnadas de estos.

La educación supone que el niño pueda llevar a cabo experiencias morales, y la escuela es el ámbito para aprender a hacerlas, por lo cual debe tener la oportunidad de participar en la elaboración de normas sobre las que puede discutir, al mismo tiempo que establece relaciones, toma decisiones y asume paulatinas responsabilidades en función de su edad. Algunos autores estiman que el gran desafío educativo está en las relaciones de los profesores con los niños y en la manera de proporcionarles actividades adecuadas para que puedan construir sus propias convicciones morales en relación con los demás. Otros también destacan que la actitud del educador es fundamental en la aplicación de situaciones que fomenten el desarrollo moral del niño. Opinan que hay que interactuar con el niño para que pueda probar sus propias hipótesis y cuestionarlo para que repiense sus conclusiones, lo que constituye todo un arte, pues no existen recetas para ello.

Ha habido muchas experiencias que favorecen un ambiente escolar democrático y que se llevaron a cabo para promover la construcción del juicio moral de los niños. Por ejemplo, las de Araujo (2000, 2001), que hizo un seguimiento a un grupo de niños durante siete años mediante un estudio longitudinal. Estas investigaciones mostraron que el nivel socio-económico no es un factor determinante para el desarrollo del juicio moral, y evidenciaron, sin embargo, la

influencia del tipo de relación mantenido por el profesor con sus alumnos en función de seguir un estilo cooperativo o autoritario. Estrategias como las actividades de grupo, las asambleas y el esfuerzo por mantener relaciones democráticas dentro de la escuela se han identificado como eficaces. De hecho, no imponer los valores de quien ostenta el poder en la escuela, respetar la diversidad y la pluralidad, motivan a los niños a cooperar. Estas experiencias han demostrado que el niño que trabaja en un ambiente escolar participativo y desarrolla la capacidad de cooperar con los demás adquiere, consecuentemente, un juicio moral más autónomo.

Los educadores que desean que sus alumnos sean más autónomos que obedientes ponen de relieve la importancia de la lectura y de la reflexión sobre la obra de Piaget acerca de la moral, particularmente hoy en día, cuando encontramos frecuentes problemas con alumnos en la vida diaria de la escuela, lo que conlleva casi siempre, o debería conllevar, una reflexión ética.

7. El papel de los profesores ante el deseo de aprender de los alumnos

Durante mucho tiempo, la educación de los niños estaba a cargo principal y básicamente de los padres. Pero en el siglo xx se produjeron cambios significativos al respecto y se demandó a los maestros la tarea de padres sustitutos, fenómeno que ha ido creciendo. Este movimiento se produjo cuando las madres empezaron a trabajar lo antes posible después del nacimiento de sus hijos y se crearon guarderías para atenderlos. En las escuelas, los maestros llegaron a formar parte de las tareas e imágenes parentales en el ima-

ginario social y en la realidad. Esto también se debe al hecho de que los profesores empezaron a ser valorados y considerados como una autoridad reconocida. Pero poco a poco, hasta llegar a nuestra época, la consideración social del maestro fue cambiando y se convirtió en prestador de un servicio exigido tanto por los medios de comunicación como por los estudiantes y sus familias. Esta debilitación del rol del maestro y del reconocimiento hacia el mismo ocurre en un momento en el que la presión social sobre los «resultados» ja más fue tan fuerte. Parece como si el maestro, al mismo tiempo que ha sido privado de los medios para ejercer su misión o no dispone de los suficientes, se sintiera presionado en pro de una eficacia cada vez mayor y de unos resultados que, si no se dan, lo convierten en culpable a los ojos de muchos.

En efecto, vivimos una época de cierto descrédito del maestro tanto como profesional como en su función dentro de la sociedad. Una hipótesis para intentar explicar la evolución de esta función primordial del profesor es que antes la escuela era la única vía de transmisión del saber. Ahora el saber está disponible a través de Internet o de otras formas de información a solo un clic. La información se ha hecho tan accesible como los productos cotidianos en un supermercado. Pero esto es verdad solamente en parte, pues es necesario saber «escoger el buen producto». Resulta claro a estas alturas de nuestro tiempo que la autoridad y la categorización del que enseña ya no se basan principalmente en los conocimientos que posee el profesor o el maestro en cualquiera de las etapas educativas, sino en su capacidad para crear condiciones didácticas y pedagógicas favorables para la producción de aprendizaje.

Quién no recuerda a un maestro que le hizo amar una u otra materia e interesarse por ella, que le habló de cosas

que aún todavía uno guarda en su memoria a pesar del paso de los años, que le mostró experiencias sorprendentes, que le impulsó la curiosidad para aprender y saber cada vez más. Quién no se acuerda de un maestro que, cuando lo necesitó, le prestó protección, le contó una historia, que intentó hacerle mirar y comprender el mundo con ojos críticos. Es a partir de lo que nos ha marcado, de lo que nos ha impresionado, como se ha ido conformando nuestra historia de estudiantes, de aprendices. A pesar de las tecnologías, que pueden resultar de gran ayuda, a pesar de tantos medios como los que hoy tienen a su alcance los niños y los jóvenes, el maestro es y será siempre insustituible. En el marco de la escuela de la que nos hablaba Jules Ferry, con el profesor a nuestro lado, acompañándonos, ayudándonos, es como aprendemos a ser, aprendemos a aprender, aprendemos a vivir juntos. El profesor es un maestro, un símbolo y un ejemplo de «lo ético».

Según Vílchez (2009), el papel del profesor consiste en ayudar a sus alumnos a trabajar sus propias biografías en la comunidad a la que pertenecen, también con la mirada puesta en la comunidad más amplia, que es la sociedad y el mundo entero. Esto va en la misma línea de las ideas de Piaget, que considera que la finalidad de la educación es la de acceder a lo universal. Para nuestro autor, solo la escuela puede garantizar una educación intelectual, moral y cívica por medio de la enseñanza activa y del autogobiemo del niño.

Siguiendo una vez más el pensamiento piagetiano, si aprender es construir estructuras de asimilación, eso lo logramos a partir de nuestra acción sobre los objetos y en la interacción con los otros sujetos. En otras palabras, construimos nosotros mismos nuestros propios conocimientos. A partir de este principio es pertinente preguntarse cuál es

la función del profesor en la educación y en la formación de los niños. Si el niño es el mismo actor y constructor de sus aprendizajes, ¿qué le queda al maestro? En esta concepción, el profesor es un mediador de las adquisiciones del niño, no es un mero transmisor de contenidos, sino alguien que favorece situaciones potencialmente desequilibrantes en las cuales el niño pueda utilizar sus mecanismos internos de asimilación y de acomodación para construir nuevos conocimientos. Dicho esto, no hay que olvidar que la tarea del educador en los ámbitos formales es difícil en la medida en que es necesario salir del lugar del que tiene el poder y el saber para abrir el camino de la curiosidad y del conocimiento en el alumno, motivándole a aprender a aprender. Tampoco hay que olvidar que los aprendizajes del niño no van a tener la forma de los aprendizajes del maestro. No serán una mera reproducción de su vocabulario, tendrán la forma que el niño sea capaz de darles a partir de lo que él es o fue antes de aprender cualquier cosa. Corresponde al maestro encontrar el momento adecuado para intervenir y el grado apropiado de intervención con cada alumno, pues cada uno está en un nivel diferente de construcción cognitiva. De ahí la importancia de que el enseñante conozca cómo se desarrolla el niño en todos los niveles -cognitivo, emocional, social, moral, etc.- y de actuar no solamente a partir del simple sentido común o a golpes de intuición, sino a partir del estudio sistemático y riguroso del desarrollo infantil, debiendo hacer una adaptación continua en función de las características individuales de cada sujeto.

Paulo Freire, por su parte, defiende la idea de sujetos en situaciones en las que todos aprenden -alumnos y profesores- y se opone a la noción de enseñanza como simple transferencia de contenidos. En este sentido, Bruner también

se pronuncia a favor del desarrollo del cambio intersubjetiva alumno/profesor, por más que sea un hecho constatado que el profesor de hoy sufre y tiene dificultades para establecer en su clase un clima propicio para los aprendizajes, al menos en bastantes casos.

Los profesores no quieren en general y necesariamente repetir con sus alumnos el tipo de educación que ellos recibieron cuando eran niños, de estilo ordenancista y autoritario. Pero, al mismo tiempo, no se sienten cómodos ante nuevas teorías pedagógicas que no entienden o no conocen a fondo. Quedan paralizados con frecuencia ante problemas que no aciertan a resolver, tienen miedo a traumatizar a sus alumnos, como les ocurre también a muchos padres, y se sienten bloqueados y perplejos con relativa frecuencia, sobre todo los que trabajan con adolescentes.

Este tema, que afecta a muchos países, ha generado el interés de los investigadores, abordándose cuestiones como las referentes a la forma en que los niños construyen sus valores, así como al papel que juegan en ello la familia, los medios de comunicación y ellos mismos. Teniendo en cuenta la respuesta de la mayoría de los profesores, podemos constatar, según numerosos estudios, algo evidente: que se sienten concernidos en la formación de valores en los niños, después de la familia y junto con ella.

Confirmamos esto mismo cuando en las respuestas más frecuentes de los profesores sobre su participación en la construcción de los valores de los niños se expresan literalmente en torno a sus roles: «Colaborador en la formación del ser humano»; «tiene un papel importante en el proceso educativo»; «sirve como ejemplo/modelo para la vida y para las actitudes de los alumnos». Otras investigaciones destacan el punto de vista de los profesores en su tarea de formar a los alumnos como ciudadanos y la preocupación

sobre cómo compensar el fracaso educativo de bastantes familias.

Una investigación de Vílchez (2006) refleja las causas percibidas por los profesores como señales que generan en ellos estrés, confirmando muchas de las ya mencionadas. Para los profesores afectados por el llamado «malestar docente», sus problemas tienen que ver con el cuestionamiento permanente de su papel y la necesidad de adaptación a las frecuentes reformas educativas, la falta de consideración social y de apoyo por parte de las familias, los salarios bajos y las posibilidades de promoción insuficientes, la falta de estabilidad en el trabajo para muchos, sentimientos de soledad, acumulación de papeles que desempeñar, a veces contradictorios entre sí, y problemas disciplinares en el aula, entre otros. En contraposición hay muchos trabajos y datos acumulados que demuestran algo compartido por la inmensa mayoría de los docentes: ser conscientes de que su tarea educadora incluye siempre una dimensión moral.

Piaget nunca olvidó ni minusvaloró la importancia de los fenómenos sociales en la vida psicológica. Sus observaciones están centradas en el individuo, pero incluyen el desarrollo social: para él, la naturaleza del pensamiento humano es individual, pero evoluciona en la dirección de la socialización. Para él, los factores biológicos y sociales son considerados igualmente importantes para la evolución mental. En este sentido, la articulación de los factores individuales y sociales del desarrollo es fundamental.

El desarrollo consiste en un progreso en dirección a la socialización, la cooperación y la autonomía, que suponen una libertad moral y de pensamiento, lo que implica una reciprocidad en los puntos de vista y en las relaciones interpersonales. La interacción social es un lugar privilegiado para el desarrollo cognitivo y moral. La situación de

interacción social presenta ventajas cognitivas en la construcción y evolución de los conocimientos. Habrá siempre una interiorización en forma de apropiación individual de lo que fue elaborado en común.

En lo que concierne al juicio moral, basándose en Piaget (1932) y en estudios de otros autores, Maitland y Goldman (1974) hicieron una investigación y verificaron, por una parte, que los grupos de adolescentes formulaban juicios morales más elaborados que los adolescentes solos, y, por otra, que los mismos individuos después de la discusión de grupo emitían en un postest juicios de un nivel superior al de sus respuestas en el pretest, pero no diferentes significativamente del nivel de las respuestas de los grupos de referencia.

Trabajos americanos como los de Bandura obtuvieron gran eco durante una época, justificando la formulación de los conceptos en el niño por la teoría del aprendizaje social. Estos trabajos se diferencian de las concepciones constructivista e interaccionista, y defienden un tipo específico de conducta social formada a partir de la interacción social que resulta de la observación de un modelo.

En las interacciones sociales se impone al sujeto coordinar sus acciones con las del otro, así como confrontar su punto de vista con el de sus compañeros. Todo esto suscita en él una reestructuración cognitiva. Esta reestructuración tiene prerrequisitos que conducen a la noción de competencia mínima, que incluye dos dimensiones. La primera es una competencia de interacción sociat indispensable para que el niño se comunique con sus compañeros en un proceso interindividual de coordinación de acciones de cooperación o de confrontación. La segunda se refiere al nivel de competencia que el niño debe ya haber adquirido para que su participación en un proceso de interacción social conduzca a un progreso del desarrollo en sí mismo.

2

LA PERSPECTIVA DE L. KOHLBERG

JACQUELINE GLASER

1. Continuidad y diferencias en relación con J. Piaget

Lawrence Kohlberg (1927-1987) llevó a cabo numerosas investigaciones que ampliaron el conocimiento de la psicología moral. Su teoría del juicio moral es de primordial importancia para los estudios cognitivo-evolutivos, y su prestigio es el de ser probablemente el autor más completo sobre psicología moral. Kohlberg fue uno de los psicólogos más citados en la literatura de las ciencias humanas durante las décadas de 1970 y 1980. Posteriormente, otros autores dieron continuidad a sus investigaciones con relevantes contribuciones.

Kohlberg complementó, en buena medida, las propuestas de Piaget sobre el desarrollo moral. Ambos autores comparten la idea de que la moral se desarrolla en estadios organizados jerárquicamente, en paralelo a lo que ocurre con la inteligencia lógica. Basándose en Kant, ambos defienden la posición universalista de los valores, al igual que otros autores. Respecto a la controversia entre universalismo y relativismo referidos a la moral, investigaciones recientes muestran la necesidad de tomar en consideración una cierta universalidad y un cierto relativismo. Así, se ha constatado que algunos grupos humanos con diferencias culturales importantes tienen valores comunes, aunque expresados de diferentes maneras.

De manera más pormenorizada y sistemática que Piaget en lo referente a los estadios, Kohlberg propone la sucesión

de seis. Los descritos por este autor están comprendidos en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional. Estos estadios se integran jerárquicamente, de forma que el pensamiento característico de un estadio superior incorpora e integra el de un nivel inferior.

En el nivel preconvencional o premoral encontramos los estadios de «autoridad y punición» y del «hedonismo instrumental relativista». El estadio de la «moral del buen niño y de la aprobación social», así como el de la «ley y el orden» se sitúan en el nivel convencional, en el cual ya se puede ver la interiorización de los valores de la sociedad y la insistencia en el mantenimiento de las leyes y de las costumbres. Forman parte del nivel posconvencional los estadios del «contrato democrático» y de los «principios individuales de la conciencia», donde aparece el cuestionamiento de las leyes vigentes y la tentativa de cambiar las que no son justas.

Kohlberg llegó a la consideración de estos estadios analizando, a través del método clínico-crítico de Piaget, el razonamiento de los sujetos a partir de dilemas que les fueron presentados. Estos dilemas morales hipotéticos, que involucraban a personajes en situaciones difíciles, implicaban diez temas universales. El *dilema de Heinz*, el más conocido de ellos, se convirtió en un clásico para el estudio del razonamiento moral. En él, un hombre -Heinz- tiene a su mujer muy enferma, necesitando un medicamento que solamente un farmacéutico tenía. El problema es que Heinz no poseía la cantidad de dinero suficiente para pagar el medicamento, aun ahorrando y pidiendo ayuda a los amigos. Desesperado, después de explicar la situación al farmacéutico, que no bajó el precio ni accedió a que lo pagara posteriormente, invade la farmacia y roba el medicamento para salvar a su mujer. En estos temas, cada sujeto debía dar su punto de vista y argumentarlo. Así, Kohlberg analiza la capacidad

de asumir roles, o sea, la capacidad de razonar como el otro y la coordinación y gestión de estos conflictos. Los factores que parecen interferir en los juicios morales son: el nivel de desarrollo cognitivo, el medio ambiente, las interacciones sociales y la capacidad de situarse en la perspectiva del otro. Los estadios morales son de carácter cognitivo y social.

El sujeto supera cada estadio y se convierte en capaz de construir maneras de pensar y razonamientos morales más avanzados que los anteriores a partir de la interacción de las condiciones internas (madurez del sistema nervioso, niveles de desarrollo cognitivo...) y externas (posibilidad de asumir roles o cambiar de perspectiva).

2. Cuadro del proceso de construcción de la moralidad según Kohlberg

NIVELES	ESTADIOS	DESCRIPCIÓN
Nivel I Preconvencional La moralidad está gobernada por reglas externas; lo que puede acarrear una punición es considerado errado.	1º Orientación hacia la punición y la obediencia.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral; tiene dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción sin tener en cuenta la intención.
	2º Orientación hedonística ingenua.	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y, ocasionalmente, las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que, si hago algo por el otro, el otro también lo hará por mí.

Nivel II Convencional La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales; mantener el orden social es algo importante.	3º Orientación para el «buen niño» o la moralidad de la concordancia interpersonal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación para la conducta «normal», la conducta estereotipada . Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una «buena persona», leal, respetable, colaboradora y agradable.
	4° Orientación para el mantenimiento del orden social.	El individuo es capaz de considerar no solo la perspectiva de otras personas, sino también la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y por el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben ser desobedecidas para poder mantener el orden social.
Nivel III Posconvencional La moralidad se determina mediante principios y valores universales que permiten examinar críticamente la moral de la propia sociedad.	5º Orientación hacia el «contrato social». La orientación hacia la ley o norma.	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales; sobre lo que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, y pueden y deben modificarse para mejorarlos. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para cada uno y los demás que lo necesitan.

Nivel III *(cont.)* Posconvencional	6° Orientación para el principio ético universal.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por cada uno, que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona, no son normas concretas como los Diez mandamientos. Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Fuente: Delval / Enesco (1994).

En el nivel I, preconvencional, se da una primacía de los deseos e intereses del sujeto, siendo estos considerados correctos por él. De acuerdo con La Taille (2006, p. 101), en este primer nivel «el niño responde a las reglas culturales y calificaciones de bueno y malo, de cierto y erróneo, pero interpreta tales calificaciones en términos de consecuencias (sean físicas o hedonísticas) de la acción (punición, recompensa, cambio de favores), o de la fuerza física de quien enuncia las reglas y calificaciones». Así, la evitación de situaciones que puedan causar castigo está presente en este nivel, más allá de la consideración de los intereses y necesidades de los otros. Se actúa con la intención de obtener algo a cambio (estadio 1). En el estadio 2, el derecho es concebido como aquello que actúa en favor de los intereses de la persona. También la ayuda mutua es vista como necesaria para satisfacer los propios deseos y necesidades.

En el nivel II (convencional) nos encontramos con sujetos que respetan normas, leyes y convenciones cuando es-

tas emanan de personas o instituciones consideradas de autoridad y prestigio. Para el sujeto de este nivel, estas son las correctas y deben ser seguidas: «El mantenimiento de las expectativas de la familia, del grupo o nación del individuo es percibido como valioso por sí mismo, sin relación con consecuencias inmediatas y obvias. Tal actitud es no solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino también de lealtad a esta, de mantenimiento activo, de apoyo y justificación del orden y de identificación con las personas o grupos involucrados» (La Taille, 2006, p. 102).

En el estadio 3, perteneciente al nivel II, el sujeto actúa en busca de la aprobación de las personas importantes para él, por eso es llamado estadio del «buen niño». Este se preocupa por lo que las personas significativas para él piensan de él mismo y en ser valorado por estas. Actúa en función de lo que esperan de él. El sujeto del estadio 4, dentro del mismo nivel II, considera que lo correcto es seguir las leyes, reglas, normas y principios, y su lema es obedecerlas. En su razonamiento, someterse a las leyes es la única manera de mantener el orden. Las leyes y las órdenes fueron hechas para ser cumplidas y para el bien de todos. En el razonamiento heterónomo de estos sujetos no caben excepciones, lo cierto o lo errado se dirime en función de quien ordena.

Para los sujetos del nivel III, posconvencional, cumplir las leyes y las órdenes es necesario, pero estas no son miradas con la rigidez del estadio anterior: «En este nivel hay un esfuerzo claro para definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación, independientemente de la autoridad de los grupos o de las personas que los adoptan, y con independencia también de la propia identificación del sujeto con tales grupos» (La Taille, 2006, p. 102).

Consecuentemente, en el estadio 5 (nivel III), lo considerado como acertado es lo que ha sido acordado entre las personas. Las necesidades individuales son estimadas a partir de ser examinadas por la colectividad. En este estadio existe el compromiso con la verdad, siendo esta argumentada porque su conciencia no le permite mentir o porque romperá la confianza que la otra persona tiene en él. Finalmente, en el estadio 6, el juicio del sujeto es autónomo, sus juicios morales sobre lo que es correcto o justo están inspirados en principios éticos y universales y no en contratos sociales.

Igual que para Piaget, también para Kohlberg la conquista de la moralidad autónoma está en la cumbre del desarrollo del juicio moral. Detallando las etapas del desarrollo moral en estadios, Kohlberg trató de especificar cómo el sujeto desarrolla la noción de justicia.

En la teoría de este autor, el sujeto que alcanza el estadio 6 es capaz de llevar a cabo conductas dirigidas por principios internos. El sujeto que conquista la autonomía moral hace juicios utilizando principios y valores que trascienden la cultura. Para Kohlberg, todos los sujetos pueden tener sus vidas orientadas por los más altos niveles de razonamiento moral, independientemente de la cultura en la que estén insertos.

Sin embargo, las investigaciones de nuestro autor mostraron que pocos son los adultos que llegan al nivel posconvencional. La autonomía es raro encontrarla en los sujetos. Por lo tanto, durante el proceso de desarrollo moral es la heteronomía la que prevalece durante más tiempo.

Piaget (1932) ya se refería a la lógica como una moral del pensamiento, al igual que la moral es la lógica de la acción. Al organizar el desarrollo del razonamiento moral basándose en el referencial del desarrollo cognitivo, en su modelo evolutivo Kohlberg habla de la construcción del pensamien-

to moral como una forma de estructuración del significado que el sujeto otorga a las reglas morales de la sociedad. Esto significa que la dimensión cognitiva del desarrollo moral no debe ser despreciada: el sujeto necesita de un soporte cognitivo para hacer sus juicios morales. Así, entre las conclusiones que saca está el presupuesto de que un razonamiento moral superior depende de un razonamiento lógico más avanzado. La propia definición de los estadios de la moralidad como juicios o razonamientos morales demuestra que un razonamiento moral avanzado depende de un razonamiento lógico avanzado.

Reflexiones continuadas de muchos autores e investigadores llevaron a pensar que el razonamiento lógico es una condición necesaria para el razonamiento moral, pero no es una condición suficiente. Esto se evidencia en el hecho de que los estadios de Kohlberg «no tienen su fecha de inicio marcada por una transición en las capacidades lógicas, teniendo un *décalage* en el que, habitualmente, los cambios en el desarrollo cognitivo ocurren mucho antes que los cambios en el razonamiento moral» (Coll / Marchesi / Palacios y cols., 2004, p. 212). Se constata que la mayoría de los individuos presenta un razonamiento lógico superior al razonamiento moral. Se observa que los individuos que consiguen hacer juicios morales más avanzados tienen un pensamiento lógico formal. Sin embargo, lo contrario no se corresponde con la realidad, dado que no todos los individuos que alcanzan un nivel lógico formal consiguen responder moralmente de acuerdo con este nivel.

Por tanto, se advierte que puede haber una discrepancia entre el juicio moral y la acción moral. Muchas personas tienen principios morales bien definidos, pero no los utilizan en sus relaciones cotidianas. El juicio moral elevado no

significa ni garantiza que el sujeto realizará una acción moral coherente con este juicio.

Es unánime la idea de que el ambiente social en el que el individuo está inserto, las cualidades morales del grupo involucrado y la educación moral recibida van a influir en sus acciones morales. Otros autores también sugieren que no solo el razonamiento está involucrado en la toma de decisiones morales, pues factores no cognitivos como las emociones, y muy particularmente la empatía, deben ser tomados en consideración.

Para Kohlberg, la situación específica en la que el individuo actúa y sus influencias, los motivos y sentimientos del individuo, las características del propio sujeto y la firmeza de su voluntad para obrar de acuerdo con ciertos principios son condiciones necesarias para que los principios y valores se traduzcan en una actitud moral coherente.

Respecto a las relaciones entre el juicio y la acción moral de un sujeto, cabe decir que, aunque sea imposible predecir su actuación concreta basándose en las características de sus juicios morales, diversos estudios demuestran, sin embargo, que cuanto más próximo está del nivel posconvencional el pensamiento del individuo, mayor será la coherencia entre el juicio y la acción moral.

La familia es de fundamental importancia en la construcción del proceso de comprensión moral de los niños, sirviendo de base sólida para la misma, más allá de las capacidades de razonamiento. Las experiencias emocionales de tipo empático y la participación social en las interacciones con los adultos y con los compañeros son una fuente de aprendizaje y de desarrollo moral.

Algunos estudios han analizado la relación entre los estilos educativos familiares y los valores morales de los individuos. Apuntan como «fuentes del desarrollo moral» las

reacciones de los padres ante las diferentes situaciones de transgresión de los hijos y las interacciones familiares en la construcción de los significados morales. Diversos estudios indican que la estimulación del desarrollo prosocial en las relaciones familiares se da a través de la conjunción de factores como la afectividad, el hábito y uso del razonamiento y la argumentación, una correcta atribución causal de responsabilidades y la exposición de modelos prosociales.

Un estudio prospectivo de Walker y Taylor (1991, en Coll / Marchesi / Palacios y cols., 2004) analiza el nivel de desarrollo moral de niños de educación básica y media a través de respuestas a los dilemas de Kohlberg y el tipo de interacción en la familia cuando en ella se debatían estos dilemas. Verificaron que los niños que habían avanzado más en el razonamiento moral dos años después eran justamente los que vivenciaban situaciones de interacción en las cuales los padres pedían que expresasen sus opiniones y las tenían en cuenta, parafraseaban sus ideas y reflexionaban de manera afectiva y efectiva al respecto con sus hijos.

Por otra parte, no hay duda tampoco de la influencia del contexto escolar en la formación y desarrollo de los valores. La práctica educativa ya ha demostrado que promover grupos de discusión y debates sobre dilemas y conflictos morales que puedan presentarse en la escuela favorece el desarrollo de valores morales. Igualmente, la resolución conjunta de tareas escolares promueve la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación (Glaser, 2011). Algunas investigaciones recogen la opinión de grupos de profesores acerca de cómo se generan y desarrollan los valores en los niños. Concluyen que esto se da primeramente en la convivencia familiar y en la escuela, así como a través de los ejemplos y orientaciones de los adultos, sin olvidar la gran influencia de los medios de comunicación en nuestros días. Es, pues, necesario que la es-

cuela, más allá de estimular el desarrollo cognitivo de los niños, propicie también un ambiente socio-moral cooperativo.

Las teorías de Piaget y de Kohlberg han recibido críticas por parte de otros autores, pero, no obstante, hay una apreciación generalizada entre los estudiosos del tema que nos ocupa que estas teorías continúan siendo la base y la referencia más sobresaliente sobre el estudio de la moralidad humana desde la perspectiva psicológica.

3

LA PERSPECTIVA DEL MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

LUIS FERNANDO VíLCHEZ

l. En diálogo con los postulados de H. Gardner

El marco conceptual de las inteligencias múltiples (Gardner) es apropiado para entender si existe o no una inteligencia específicamente distinta, a la que podamos denominar «inteligencia moral». La encrucijada en la que se sitúa la inteligencia moral es, con toda probabilidad, la de las inteligencias lógica, social y emocional (interpersonal + intrapersonal). Podemos decir también que la inteligencia moral tiene un parentesco con lo que llamamos habilidades de interacción personal, que incluyen autenticidad, claridad y transparencia, saber situarse en cada caso y empatía. Pero, sobre todo, la inteligencia moral pensamos que tiene una conexión directa, como iremos exponiendo, con la inteligencia lógica, social y emocional. Así, por ejemplo, un concepto que se maneja desde hace un tiempo en el área de la psicología del desarrollo aplicado a la vejez es el de sabiduría, expresión y suma de inteligencia emocional, social y moral. Vemos, pues, que, desde distintas perspectivas, nos encontramos con el objeto de nuestro estudio y reflexión, la inteligencia moral.

Si toda inteligencia está situada, ¿cuál es el espacio propio de la inteligencia moral? Esta es la cuestión que nos

planteamos y a la que tratamos de responder. Por lo pronto, y digámoslo desde el principio, la inteligencia moral incluye cognición, afecto y emoción.

Por otro lado, e introducimos aquí un punto para el debate, a pesar de que Gardner afirma que todas las inteligencias tienen algún tipo de relación entre sí, aunque sean distintas, la experiencia nos demuestra, por ejemplo, que hay personas muy inteligentes cognitivamente que son prácticamente analfabetas emocionales. No digamos los casos de craso analfabetismo moral, haciendo cierta la afirmación de Ovidio, tan propia de las contradicciones humanas: *Video meliora proboque deteriora sequor* («Veo lo que es mejor y estoy de acuerdo, pero sigo lo peor»).

Por otro lado, cuando hablamos de inteligencia moral connotamos con conceptos clásicos en la moral, como la conciencia, el discernimiento, la opción fundamental, las actitudes, los actos, los valores y las virtudes.

¿Por qué no acaba H. Gardner de decidirse claramente a afirmar que existe una inteligencia específica, a la que cabe llamar y considerar como inteligencia moral? Vamos a detenernos en los criterios de los que se ha servido Gardner para considerar una capacidad o habilidad determinada como inteligencia específica. A ellos nos referimos más adelante, contrastando sus criterios con nuestra hipótesis sobre la existencia de una inteligencia específica que podemos calificar y nombrar como inteligencia moral.

Decir que el ser humano es inteligente es una afirmación que no admite dudas. Otra cosa es el tipo, estilo, grado o nivel de la inteligencia de un sujeto concreto, y sobre todo de qué inteligencia estamos hablando cuando hablamos de inteligencia. Porque hoy tenemos claro que hay que referirse a la inteligencia en plural, a inteligencias distintas, de las que todas las personas gozan, aunque sea de manera distinta.

En este sentido cabe darle toda la razón a Gardner, al menos de una manera global.

Así pues, todos poseemos varias inteligencias, aunque en distinto grado y de distinta manera. Fue inteligente A. Einstein y lo fue también J. S. Bach, como lo fueron Cervantes o Leonardo da Vinci, y todos ellos además de forma eminente, aunque cada uno también en un dominio o campo distinto. Esta ha sido la gran aportación de H. Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples. Entre ellas se plantea la posible existencia de una inteligencia moral específicamente distinta de las demás, con naturaleza propia. Él lo insinúa y lo intuye. Nosotros nos hacemos la pregunta en la reflexión que aquí proponemos. Tratamos de dar una respuesta y de completar nuestras aportaciones con una mirada que pueda ser útil en los ámbitos de la educación.

2. Hechos, experiencias y conductas que nos hacen pensar

A cada paso, el ser humano se encuentra con realidades que le hacen pensar, más allá de verlas y tomar nota de que existen, de que ocurren a su alrededor, aunque esto sea a escasos metros de distancia o a miles de kilómetros. Así, y por referirnos solo a ejemplos recientes, es seguro que a todos nos han dado que pensar hechos como los terremotos de Haití, Ecuador, Italia en los últimos tiempos, amalgama en bastantes casos de catástrofes naturales no debidas a los hombres con problemas de pobreza lacerantes, de los que todos podemos sentirnos culpables. O nos preguntamos cómo es posible que un adolescente, casi niño todavía, pueda haber matado a uno de sus iguales y luego, según parece, no manifestar sentimientos de culpabilidad, sino una

frialdad que deja sin palabras a los psicólogos y expertos que le han tratado, a tenor de las noticias recogidas en los medios de comunicación.

Nuestro mundo, el físico, el humano en general, y el pequeño mundo que constituye cada persona son cuando menos complejos y además inciertos. Nada está predeterminado, cualquier cosa puede ocurrir. Para hacer frente a la complejidad y a la incertidumbre, el ser humano ha acudido a través del tiempo, y lo sigue haciendo, a la ciencia, a la religión, a la filosofía, a la ética, en busca de respuestas. También a la educación, probablemente el mejor invento del hombre para ayudar a las generaciones jóvenes de cada época a que hagan frente a la complejidad y a la incertidumbre con las que se van a encontrar en sus vidas, para aclararles dudas, para orientarlos, para acompañarlos, para señalarles caminos y para que encuentren un sentido a la existencia.

El único animal capaz de ética, de hacer juicios morales y tomar decisiones en consecuencia es el ser humano. Tiene una potencialidad innata para ello, aunque esta deba ser fomentada y educada. Y es capaz de ética porque es un ser racional, porque puede hacerse preguntas ante la realidad que le interpela y le hace pensar, porque puede reflexionar sobre sus propias acciones y sobre las de los otros, porque puede, desde su libertad, optar por el bien o no, porque puede ser consecuente o no con aquello que considera «lo bueno» o «lo mejor» en cada caso. Probablemente, los «productos» más específicamente humanos sean la creatividad y la ética.

En el relato pedagógico de cada uno de los lectores/educadores que se acerquen a las palabras de este libro es seguro que existe un trasfondo de personas, de lecturas, de lugares y situaciones, de trayectorias vitales y de valores.

También de experiencias morales. Somos hijos y herederos de todo ello, y de ahí surge el cultivo del conjunto de inteligencias con que la naturaleza nos ha dotado. Desde esas inteligencias nos hacemos preguntas, elaboramos y emitimos respuestas en el trabajo de cada día y nos vamos construyendo como personas.

Por otro lado, cualquier educador actual sabe bien que en una sociedad nueva y distinta -en relación con la de generaciones inmediatamente anteriores- pueblan las aulas de nuestros centros educativos nuevos niños y nuevos adolescentes, con características «de toda la vida», sí, propias de cada edad, pero también con rasgos de otra naturaleza y estilos de vida inéditos hasta ahora, planteando preguntas que generaciones anteriores no se hicieron, con medios a su alcance que los convierten prematuramente en entes autónomos, con espacios y formas nuevas de socialización, junto a problemas y retos que dejan no raras veces perplejos a los padres y a los maestros.

Para abordar la complejidad nueva de los educandos de hoy es evidente que no podemos servirnos de fórmulas viejas, por más que haya valores y exigencias «de siempre» que vale la pena mantener o recuperar. Educar en los distintos ámbitos aparece hoy, más que nunca, como un gran desafío, porque el que educa se ve forzado a actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre, como acertadamente señala Perrenoud. Por eso la convergencia de miradas distintas es oportuna para interpretar las realidades con las que nos enfrentamos. Esas miradas distintas provienen de los expertos, de los padres y de los docentes, de las investigaciones, así como de los modelos psicológicos o pedagógicos que se ofrecen para aportar luz a tales realidades.

3. Las inteligencias múltiples, ¿una nueva moda o un cajón de sastre?

Es relativamente frecuente, dentro del mundo de los docentes, recibir con dosis no disimuladas de crítica cualquier innovación en modelos, métodos, denominaciones con palabras nuevas de determinados conceptos o formas de proceder en la educación como si se tratara de modas o de ocurrencias que, de tanto en tanto, se ponen de actualidad en los ámbitos escolares. Así recibieron muchos docentes algunas referencias y determinados conceptos, como el aprendizaje significativo, el constructivismo, la integración, la inclusión, la interculturalidad, el aprender a aprender, la inteligencia emocional, y ahora las competencias, por citar solo algunos ejemplos. Es posible que entre bastantes profesores pueda ocurrir algo parecido con la teoría o modelo de las inteligencias múltiples. De esa manera se expresan los que con ironía exclaman: «Es que ahora a todo se le quiere poner el adjetivo "inteligente": se habla de casas inteligentes, de divisiones de inteligencia dentro de las empresas y de que hay un sinfín de inteligencias».

A mi modo de ver, en ninguno de los casos citados se trata de modas o de pura palabrería. Tampoco, por supuesto, en el caso de las inteligencias múltiples. Bien harían los educadores hipercríticos, sobre todo los alérgicos a palabras que representen una novedad, en no quedarse ahí, en el solo término. Personalmente les invitaría a ir más al fondo de las cuestiones, y lo primero de todo examinar qué se ha querido decir con tal o cual expresión, a qué obedece un posible nuevo enfoque. Tal vez así comprobarían que todas esas innovaciones no son sino esfuerzos por abordar lo que es complicado, lo que no puede abarcarse ni entenderse

desde una sola perspectiva, lo que queda mejor iluminado si ponemos más focos alrededor.

Los modelos científicos, y dentro de ellos los psicopedagógicos, son en el fondo intentos creativos, imaginativos en unas ocasiones, fruto de investigaciones en otras, para entender lo que es dinámico y cambiante por naturaleza, para ahondar en definitiva en el misterio que constituye todo lo humano. No estamos justificando determinados tics o latiguillos que a veces pueden abundar en la difusión de los temas pedagógicos y que se repiten hasta la saciedad; estamos hablando de otra cosa. Por mi parte, me cuento entre los que se esfuerzan por hacer ver que a veces determinadas innovaciones son formas distintas de lo que, en otros momentos, se ha mirado y dicho de otra manera. Pero igualmente entre los que se sienten abiertos a que nuevas luces iluminen la oscuridad inherente a lo imprevisible y complejo que acompaña a todo lo humano.

Mi respuesta, pues, a la pregunta que encabeza este apartado sobre si el modelo de las inteligencias múltiples es una nueva moda o un cajón de sastre es rotundamente no. El modelo de las inteligencias múltiples no es una moda más. Se trata de un modelo científico bien fundamentado, claramente argumentado y basado en estudios e investigaciones provenientes de diversos campos, todos ellos convergentes. Es un modelo en continuidad con preguntas que, al menos durante los últimos cincuenta años, se viene haciendo la psicología sobre la naturaleza de la inteligencia humana. Es un modelo con un punto de intuición y de creatividad, lo que lo convierte en sugestivo. Es un modelo, en fin, que da mucho juego en relación con la educación, como quienes vienen trabajando con él pueden demostrar, que está además generando investigaciones y tesis doctorales de alto interés en los últimos años.

H. Gardner habló inicialmente de las inteligencias lógico-matemática, espacial, lingüística, cinestésica-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal. A estas añadió posteriormente la inteligencia naturalista. Finalmente se ha preguntado, pero no decidido, por la existencia de una inteligencia moral y de una inteligencia existencial. Al hilo de esta propuesta, y prolongándola, son algunos los que se han preguntado por una inteligencia social (intersección del yo-tú-nosotros-vosotros) en paralelo con la inteligencia emocional (yo y yo-tú), de la que por cierto años antes habían hablado Salovey y Mayer, popularizó Goleman y que no sería otra cosa sino la suma o intersección de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de las que habla Gardner, mientras otros -Torralba- se han preguntado por la existencia y naturaleza de una inteligencia espiritual. Como el modelo de las inteligencias múltiples es realmente sugerente, no es extraño que comience a hablarse de otra inteligencia específica, como sería la tecnológica, esa que parece brotar de manera tan espontánea como sorprendente en las nuevas generaciones de niños y adolescentes, a los que con razón ya se les llama «nativos interactivos», nativos digitales.

En uno de sus libros más recientes, *Las cinco mentes del futuro,* Gardner vuelve, aunque indirectamente, sobre las inteligencias. La palabra «mente», en este caso, no debe ser entendida como inteligencia, sino como conjunto de actitudes, como mentalidad o talante podríamos decir en términos deseables, y como fruto de unos objetivos educativos que hoy de manera generalizada son compartidos por muchos. Pues bien, entre esas mentes del futuro, nuestro autor encuentra un espacio para la mente moral como una de las cinco imprescindibles.

¿Podemos seguir así «inventando» -en lo que esta palabra significa desde su raíz latina, «encontrando»- innume-

rables inteligencias? Yo creo que no, pues por esa vía acabaríamos llamando inteligencia específica a lo que no es más que aplicación a la realidad o a la solución de problemas de otras inteligencias. Además es interesante comprobar cómo el mismo Gardner no se explaya tanto, no se siente tan «cómodo» hablando de unas inteligencias como de otras. Es el caso, por ejemplo, de la inteligencia musical, cuya verdadera naturaleza y especificidad está necesitada de clarificación. Personalmente he llevado a cabo una investigación *(La música y su potencial educativo,* 2009), en la que se aportan, a mi juicio, algunos puntos esclarecedores sobre la inteligencia musical. Así también se han situado otros autores -M. A. Oriol-, seguidores de mi línea investigadora.

En relación con la inteligencia moral, Gardner lanza la propuesta, pero no acaba de rematarla. Le falta, a mi modo de ver, una buena y rigurosa referencia a lo que podríamos llamar fundamentación moral, el otro polo de la posible inteligencia moral. Algo parecido podría decirse de la inteligencia existencial, que, como en el caso anterior, queda intuida, pero no bien explicitada.

En resumen, no podemos estirar el modelo de Gardner -él tampoco debiera hacerlo- de tal modo que en él tengan cabida inteligencias de toda índole. Me atrevo a decir que algunas de aquellas de las que se está hablando, así como otras posibles, no son sino aplicaciones de ese primer bloque que estableció el ya famoso psicólogo de Harvard. Quedémonos, pues, con que hay varias inteligencias, no una sola, que todos poseemos algo de cada una, aunque en distinto grado cada persona, y expresadas de distinta forma, que las inteligencias se relacionan entre sí, que todas pueden ser desarrolladas y que, en educación, vale la pena trabajar con todas ellas, es incluso imprescindible.

Quedémonos también, es la opinión de quien esto escribe, sumada a la de otros estudiosos, con que existe una inteligencia con naturaleza propia, distinta de las demás, aunque en conexión con ellas, que puede considerarse propiamente y, por tanto, llamarse inteligencia moral. Por lo demás, vale caer en la cuenta de algo que personalmente echo en falta cuando se aborda este modelo. El concepto de inteligencia, si seguimos el modelo de inteligencia moral, no es un concepto unívoco, sino análogo, dicho sea en el sentido de la lógica clásica. Es decir, en todas las inteligencias hay algo común, pero también algo diferente, por eso el concepto «inteligencia» aplicado a una u otra es en parte igual y en parte distinto.

Desde los primeros estudios sobre la inteligencia, como los de Broca (1824-1880), Galton (1822-1911), Pearson (1892), Spearman (1904) o Wundt (1832-1920), pasando por quienes realmente son considerados los verdaderos impulsores de su estudio a fondo y de arbitrar formas para medirla, como Binet (1890), Spearman (1904) y Cattell (1887), hasta llegar a nuestros días, esta temática ha recorrido muchos caminos, encaminados cada vez más hacia el rigor en la definición del concepto mismo de inteligencia, la expresión de sus rasgos, sus ámbitos y la forma de acercamos científicamente a ella para conocerla en profundidad.

Teorías contemporáneas sobre la inteligencia se han ido sucediendo, desde el paradigma cognitivo-evolutivo de Piaget (1896-1980) y las variantes de quienes han partido de él, aunque con matices propios, pasando por la teoría del procesamiento de información con aportaciones de alto interés, como la de Stemberg (1982, 1985), los nuevos enfoques del análisis factorial (Jensen, 1980), línea que ya había iniciado Spearman, las teorías que relacionan inteligencia y aprendizaje (aquí cabría destacar a Perkins, 1992, 1995),

llegando hasta el punto que nos ocupa en este ensayo, el de las inteligencias múltiples, teoría que, en el fondo, apuesta por nuevos modos de aprendizaje centrados en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias basadas en la existencia no de una, sino de varias inteligencias.

Gardner (1993) establece diversos criterios para otorgar validez a la existencia de tal o cual inteligencia como específicamente distinta, dentro de un conjunto variado, al menos a las que él se refiere en su última formulación y que antes hemos mencionado. Dichos criterios, que apoya en experiencias y pruebas *ad hoc*, son los siguientes:

1) Existencia de un potencial cerebral en personas con daños cerebrales. Tales daños, detectados en algunas personas, parecían haber perjudicado una inteligencia dejando intactas otras.

2) Existencia de personas que muestran una excepcionalidad muy alta en determinadas inteligencias mientras en otras funcionan con un nivel bajo o no tan alto.

3) Constatación de que cada inteligencia tiene una trayectoria evolutiva propia, distinta de la que siguen otras.

4) Constatación igualmente de que cada inteligencia tiene sus raíces en la evolución de los seres humanos, e incluso antes, en la evolución de otras especies.

5) Apoyo en mediciones psicométricas de capacidades claramente distintas.

6) Apoyos similares en estudios de psicología experimental que vendrían a demostrar que las inteligencias funcionan aisladas unas de otras.

7) Observación constatada de que cada inteligencia está dotada de operaciones centrales, las cuales sirven para impulsar las habilidades concretas que le corresponden.

8) La constatación, muy importante a juicio de Gardner, de que cada inteligencia posee su propio sistema simbólico.

Por otro lado, Gardner afirma lo siguiente:

1) Cada persona posee las ocho inteligencias, aunque en distintos grados.

2) La mayor parte de los individuos puede desarrollar cada inteligencia hasta niveles adecuados de competencia.

3) Las inteligencias interactúan entre sí, por más que, como dijimos antes, funcionan aisladamente, no «se necesitan» para funcionar, y hay que considerarlas siempre dentro de un contexto cultural determinado.

4) Las maneras según las cuales las personas muestran destrezas vinculadas a una u otra inteligencia son diversas.

¿Por qué no se decide entonces Gardner a hablar clara y explícitamente de una inteligencia moral? Se plantea la pregunta de si existe una inteligencia moral (*La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós, 2004, pp. 77-88), incluso considera «inevitable» que eso se plantee tarde o temprano, pero hasta la fecha considera «arriesgado» reconocer la existencia de una inteligencia moral «a menos que podamos establecer con precisión la relación existente entre el conocimiento, las acciones y los valores» (*ibid*., p. 77).

Con el debido respeto al autor de la teoría de las inteligencias múltiples, a mi modo de ver son insuficientes los argumentos que en la citada obra esgrime para desechar la existencia de una inteligencia moral. Si aplicara sus propios métodos y criterios para la validación de una inteligencia específica al caso de la inteligencia moral encontraría serias dificultades para no admitirla, como determinados estudios clínicos y neurológicos parecen demostrar. Por otro lado, parte de un concepto restrictivo, y cuando menos discutible, de la moral o de la moralidad como algo exclusivamente vinculado a los valores, pero no a la capacidad para solucionar dilemas y problemas éticos.

Es llamativo que, en este sentido, Gardner no haya tenido en cuenta los planteamientos de Piaget, realmente iluminadores al respecto, cuando en otros aspectos (el sentido evolutivo de las inteligencias y del desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano en general, los aspectos genéticos, etc.) sí los ha tenido en cuenta. No sé si es aventurado afirmarlo, pero estimo que Gardner acabará admitiendo la existencia de una inteligencia moral y no simplemente quedarse en que se trataría de una aplicación a la realidad de otras inteligencias. Llama igualmente la atención que parezca más proclive, aunque aún no se haya decidido del todo, a admitir una inteligencia espiritual, que a mi modo de ver tendría más dificultad para ser «validada» según los criterios que el propio Gardner propone.

4. En qué consiste la inteligencia moral

De manera sucinta puede proponerse un *concepto descriptivo de inteligencia moral* afirmando que es la capacidad para razonar en términos de bondad, de lo bueno y justo, de lo que es mejor, de lo que más humaniza, de lo que nos hace mejores; es la capacidad para discernir lo que es debido en cada momento, razonando y argumentando; es una capacidad cognitiva que, ayudada de la habilidad emocional y social, impulsa a la acción buena, a lo mejor en cada caso. Es la capacidad para resolver dilemas y problemas morales.

La inteligencia moral puede coincidir en parte con lo que se entiende como *discernimiento ético*, como capacidad para distinguir el *bonum*, lo que «se debe hacer», en medio de una pluralidad axiológica o en la ausencia total de esta. Es una capacidad para hacer juicios morales correctos, para

dirimir argumentativamente dilemas que incluyen la carga de lo ético. Este tipo de capacidad se basa en la racionalidad y se sitúa cerca de un pensamiento abstracto, activo y crítico que va más allá de lo dado. La inteligencia moral así entendida se sitúa en línea con las aportaciones de Piaget, de Kohlberg y, antes, de Kant, donde se supone que el ser humano, en una evolución deseable, es capaz de hacer juicios morales cada vez más profundos y matizados. La inteligencia moral pretende, en virtud de su vertiente lógica, encontrar soluciones equilibradas en los conflictos morales en los que se ve involucrada.

El discernimiento ético no excluye la duda, más bien la supone y la acoge en su proceso reflexivo. Vale la pena al respecto leer con detenimiento un magnífico ensayo de V. Camps (2016), titulado *Elogio de la duda*. Para Camps, el conocimiento procede precisamente de personas que se equivocan, y ser sabio es dudar de lo que uno cree saber. Del citado libro entresacamos estas afirmaciones:

> Anteponer la duda a la reacción visceral. Es lo que trato de defender en este libro: la actitud dubitativa no como parálisis de la acción, sino como ejercicio de reflexión, de ponderar pros y contras (p. 10).
>
> Lo que mantiene viva y despierta a la filosofía es precisamente la capacidad de dudar, de no dar por definitiva ninguna respuesta (p. 18).
>
> Dudar, en la línea de Montaigne, es dar un paso atrás, distanciarse de uno mismo, no ceder a la espontaneidad del primer impulso. Es una actitud reflexiva y prudente [...] la regla del intelecto que busca la respuesta más justa en cada caso (p. 31).

Pero, al mismo tiempo, la inteligencia moral presenta *una cara emocional*. Es el lado de la *empatía* o capacidad para asumir el punto de vista del otro y ponemos en su lugar,

aunque no por ello tengamos que renunciar al propio. Esa empatía es una disposición mental para captar, comprender e interiorizar los sentimientos, puntos de vista y demandas del otro, lo que nos ayuda a actuar de una forma u otra dependiendo de la legitimidad y del «valor» de tales demandas. Cuando hablamos de empatía no nos referimos a una cierta emotividad impulsiva, sino a la búsqueda de mayores cotas de equilibrio y reversibilidad en las decisiones de nuestra vida y de nuestro papel como personas en sociedad.

Con Habermas podemos coincidir en el carácter dialógico de la razón. La racionalidad moral no es monológica, sino *dialógica*. Signo de inteligencia moral, desde esa perspectiva, será poseer un talante, que puede convertirse en virtud, como el de saber escuchar. Y saber escuchar implica saber decir no con elegancia, así como ceder, si procede, y reconocer la valía del argumento del otro cuando este es mejor que el nuestro al contar con perspectivas que nosotros no teníamos o matices que ignorábamos.

La inteligencia emocional tendría que ver, sobre todo, con lo micro -modelo sistémico-, con lo cercano, con el yo-tú, con la mirada psicológica. La inteligencia social tendría que ver sobre todo con lo meso-exo-macro -modelo sistémico-, con los ámbitos sociales más extensos, con el nosotros-vosotros, con la mirada sociológica. Y ambas están relacionadas íntimamente con lo que nosotros entendemos como inteligencia moral.

Ambas miradas deben considerarse unidas. El ser humano constituye una unidad psicosocial. Dos aspectos en simbiosis complementaria, lo socioemocional. Así es, en realidad, el proceso del desarrollo evolutivo del ser humano. Las variantes de las inteligencias emocional y social serían expresión muy clara de que toda inteligencia es situada; no

es lo mismo referirnos a las inteligencias múltiples y sus expresiones en una cultura que en otra. Otro tanto cabría decir de la inteligencia moral.

Otra de las formas de referimos al aspecto que estamos considerando es hablar del concepto de empatía. Este concepto, ya desde su raíz (sentir «dentro» del otro, meternos en su piel, ponernos en su lugar...) ya encierra un mensaje. No es simple compasión, menos aún una actitud de paternalismo. Es una actitud que aúna lo cognitivo y lo emocional. Tampoco debe confundirse con la simpatía -sentir «con»)-, que es coincidencia, complicidad en los sentimientos y afectos, «caerse» bien.

En relación con la empatía podemos distingir grados o niveles, de la mano de las aportaciones de V. Gozálvez (2000, p. 133ss):

1) Empatía de primer nivel: sentir de manera espontánea e impulsiva lo que otra persona concreta siente. Sería el caso de quien, de manera refleja e impulsiva, ayuda a levantarse del suelo a un anciano que ha tropezado y se ha caído en medio de la calle, porque instintivamente uno «se hace cargo» de la situación y de la persona que la sufre. Es una actitud que podemos situar en el mapa de la inteligencia emocional.

2) Empatía de segundo nivel: comprender circularmente lo que otros sienten. En este nivel ya se produce retroalimentación, caminos de ida y vuelta yo-tú en el sentido del que nos habla Buber en su conocido opúsculo *Yo y tú*, comprensión mutua. Este nivel podemos colocarlo en el mapa de las inteligencias lógico-cognitiva y emocional.

3) Empatía de tercer nivel: comprender racional-afectivamente lo que otros sienten para, desde ahí, hacer una valoración inteligente e imparcial, actitud que cabe ser situada en el mapa de la inteligencia social, sin olvidar las vinculaciones

con las otras inteligencias mencionadas en los anteriores órdenes o niveles. Uno de los elementos de la moralidad y uno de sus motores es la empatía y asunción de roles. Ayudando nos ayudamos.

Es evidente que el tema de la empatía, concepto que daría para extenderse más y más, tiene claras connotaciones ligadas a la inteligencia moral. Como lo tiene también la gradación de los pilares del aprendizaje (Delors), que reflejarían la trayectoria de las inteligencias si se miran como conjunto o globalidad: cognitiva, emocional, social, moral. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser... un pronunciamiento de carácter educativo y de carácter moral. Nadie dudaría de que quien es capaz de todo eso, quien tiene tales habilidades, es también poseedor de una significativa inteligencia moral. A lo que Delors nos propone podríamos añadir aprender a reflexionar sobre todo ello y aprender a amar, poniendo a la persona como centro de todo, como valor fundamental en torno al cual se articulan los demás valores, finalistas o instrumentales. Quien sabe poner a la persona como centro de todo posee sin ningún género de dudas una cualificada inteligencia moral.

Un repaso a referencias de la cultura clásica puede ayudar a entender lo que estamos aquí proponiendo como la descripción de lo que cabe entender como inteligencia moral. Es, por un lado, el concepto de sindéresis, que no es sino la capacidad para pensar y juzgar con rectitud y acierto, la capacidad natural para juzgar acertada y rectamente. Por otro lado, nos encontramos con el concepto de *sofrosyne*. Sofrosina, en la mitología griega, era un *daimon* o espíritu que personificaba la moderación, la discreción y el autocontrol. Sofrosina era hija de Erebo y de la Noche, y fue uno de los espíritus que escaparon de la caja de Pandara cuando

esta se abrió. Su equivalente, en la mitología romana, era Sobrietas. Así pues, *sofrosyne* es equivalente a mesura, equilibrio, templanza. Platón la asimila a la idea pitagórica de armonía. Hipatia de Alejandría, filósofa dedicada a la ciencia hasta el trágico final de sus días, se suele proponer como ejemplo de *sofrosyne*. Esta también se expresa en la belleza clásica de la escultura griega (siglos V y IV a. C.), con autores tan emblemáticos como Fidias, Policleto o Praxíteles, que buscaban la perfección en la armonía, el equilibrio y la proporción.

Desde esta aproximación referencial al mundo clásico nos atreveríamos a afirmar que ingredientes imprescindibles en la inteligencia moral serían también la sindéresis y la *sofrosyne*. ¿No les parece a nuestros lectores que, por ejemplo, un buen juez, como decíamos en la presentación con la que se inicia este libro, debiera tener una notable inteligencia moral y, en consecuencia, estar dotado de sindéresis y de *sofrosyne*, virtudes que le llevarían a ser capaz de juzgar con rectitud y acierto, con mesura, templanza y equilibrio, con esa armonía entre lo cognitivo, lo social y lo emocional aplicada a cada caso?

5. La especial relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia moral

La emoción, lo emocional, es vida, y esta no se entiende sin el componente afectivo, sin el sentimiento y la emoción. Vivimos en una especie de revolución de lo emocional. Interesan las emociones, las nuestras y las de los demás. Proliferan los libros, las series de ficción, películas, con esa temática de fondo. Lo que nos hace felices o desgraciados en la vida son, sobre todo, los sentimientos, las emociones.

En una misma persona, pensamientos, sentimientos, concepción del mundo, valores, formas de relacionarse con los demás, razonamientos morales y conductas van unidos. El elemento valorativo moral es, en último lugar, de carácter cognitivo, pero sin desprenderse de los componentes emocionales y sociales. La conducta moral hacia el otro arranca de un «sentimiento comprensivo», la empatía, a la que acabamos de referimos. Somos «inteligencia sentiente» (Zubiri).

La empatía no es simple emotivismo moral (Rousseau, Hume). Comprender no es solo ser compasivo; es, previamente, comprender al otro, como hemos recalcado. Cognición y afecto son componentes de un mismo evento moral. El componente afectivo no merma ni interrumpe el componente cognitivo. La dimensión afectiva en el juicio moral tiene su origen en estructuras de fuerte componente cognitivo. Culpa, miedo, vergüenza, etc., son sentimientos con un fondo cognitivo, además del emocional.

Hay personas brillantes, en su carrera o en su profesión, pero que cometen graves errores con frecuencia en su relación con los demás. Por el contrario, hay gente iletrada, con escasa formación académica, capaz de salir adelante en una situación extraordinaria, de «gobernar» bien su casa y sus cosas, como se decía antaño en ámbitos rurales cuando, por ejemplo, una mujer se quedaba viuda y tenía a su cargo hijos pequeños. ¿Qué tienen unos que no tienen los otros? Creo que el discurso que estamos manteniendo da respuesta a esta pregunta.

Los griegos llamaban a esto *sofrosyne;* los latinos, «temperancia»; vulgarmente se ha hablado siempre de sentido común o de «mano izquierda», entre otras expresiones coloquiales. Ahora le llamamos inteligencia emocional. De la educación de los sentimientos se han ocupado muchos. Pensemos en clásicos como Rousseau y sus *Confesiones* -donde

aparece el sentimiento como eje de la vida-, recordemos a Flaubert y su libro *La educación sentimental*, y así tantos otros ya en nuestro tiempo con cuyas aportaciones entramos en diálogo en este libro.

Ha existido un imperdonable olvido de los sentimientos por parte de determinados modelos psicológicos. Algo parecido cabe decir del olvido de los aspectos afectivos en la educación escolar, preocupados muchos educadores por la mente, por lo que hay que entender y saber, y pocas veces por lo que cabe sentir. En mi experiencia docente, investigadora y de psicólogo he aprendido que más importante que el rendimiento escolar o el éxito en los estudios es que un educando se construya bien como persona y que sea feliz, equilibrado, dueño de sí mismo, autónomo.

Una suma e interacción mutua entre la inteligencia intrapersonal y la interpersonal constituyen, o al menos forman parte de, la inteligencia emocional. Pero podemos preguntarnos: ¿se nace ya con inteligencia emocional? Aquí pasa lo mismo que con cualquier aspecto humano, que es suma de herencia y medio ambiente, como con cualquiera de las inteligencias. ¿Se puede aprender, desarrollar, educar? Por supuesto, como toda habilidad. ¿Es algo que evoluciona y se desarrolla? Como cualquier otra dimensión del desarrollo humano. ¿Se localiza en alguna parte del cerebro? Parece que hay una zona específica o, como dicen algunos neurólogos, tenemos un cerebro cognitivo y otro emocional. ¿Es necesaria la inteligencia emocional? Para todo, para uno mismo y para relacionarse con los demás, para el estudio, para el trabajo individual o en grupo, para realizarse uno como persona, para ser feliz en definitiva.

El cociente intelectual como única referencia está claro que falla, pues en cualquier caso no es un buen predictor del éxito en la vida. Tal vez en el futuro deba hablarse, y

deba ser sustituido como predictor, por el cociente emocional. Es una suma o una conjunción de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Pero también es una metahabilidad, es decir, una capacidad para saber usar otras habilidades. La inteligencia emocional es una habilidad de vida que debería enseñarse.

Para Goleman (1997) consiste en:

1) Conocer'-tener conciencia de las propias emociones.

2) Manejar-graduar las emociones, las positivas y las negativas.

3) Motivarse a sí mismo; tenemos que ser como una especie de «vehículos autopropulsados, automovidos».

4) Reconocer y aceptar las emociones de los demás.

5) Establecer relaciones con los otros de muchas maneras, con diversos engarces e intensidades, desde la amistad hasta el enamoramiento. En definitiva, convertir en una profunda actitud psicológica aquella definición que hizo Aristóteles del ser humano llamándolo *zoón politikón*.

La vida, la física y la humana, son complejas e inciertas. A reducir los índices de incertidumbre y complejidad acuden la ciencia y la educación, pero también el amor, la inteligencia emocional, la educación para ser inteligentes emocionalmente.

Estrategias emocionales que esconden en sí elementos claramente morales o se relacionan con estos:

1) Conocer las emociones, las propias y las ajenas. La alexitimia, por el contrario, es la incapacidad para expresar emociones, porque no se conocen ni reconocen. Si no se conocen no se pueden controlar.

2) Manejar las emociones. Autocontrol, no heterocontrol. Eso no quiere decir suprimir, ya que una vida sin emociones no es vida. Cada emoción tiene un sentido y un significado, son signos de algo. Aprender a dar un sentido, un

«peso» relativo y un valor, en definitiva. Hay que aprender sobre todo a manejar las emociones negativas mediante ejercicios de reestructuración cognitiva, es decir, cambiar los pensamientos negativos en positivos. Estrategias como relajación, ejercicio físico, placeres -darse un gusto-, tener éxito, ayudar a los demás (el altruismo es curativo, asomarse a problemas de otro ayuda a relativizar los propios...), trascendencia en sentido amplio.

3) Motivarse a sí mismo. Eso implica, entre otras cosas, controlar los impulsos y saber esperar. Implica sobre todo optimismo, en el sentido de positividad ante la vida. Optimismo y esperanza son actitudes complementarias que pueden tener su origen en la automotivación.

4) Establecer relaciones. ¿Qué pasa cuando se encuentran dos personas, una triste y otra alegre? Se contagian, y el resultado puede encaminarse hacia una u otra de las direcciones. Tienden a asimilarse en la dirección de la personalidad más fuerte y expresiva. La gente inexpresiva tiene tendencia a mayores problemas en sus relaciones, cualesquiera que estas sean.

Cualidades de la persona emocionalmente estable:

- Actitud positiva ante la vida y en diversas situaciones.
- Reconocer las propias emociones.
- Capacidad para expresar esas emociones.
- Capacidad para controlarlas.
- Empatía para meterse en la «piel» del otro.
- Capacidad para tomar decisiones adecuadas a cada situación y momento.
- Buen nivel de autoestima.
- Motivación, ilusión e interés por las cosas del ámbito en el que uno se desenvuelve.
- Saber dar y saber recibir.
- Tener valores que dan sentido a la vida.

- Capacidad para superar dificultades y frustraciones inevitables en toda trayectoria humana.
- Integrar polaridades, hacer síntesis vitales, saber ordenar el puzle de la vida.

¿Es posible lograr todo esto o es tal vez una utopía, el retrato de un *superman* o *superwoman* psicológicos? Probablemente nadie hay que dé una puntuación máxima, si habláramos en parámetros cuantitativos, en todos estos descriptores. Pero no cabe duda de que señalan un camino deseable y posible que puede ser aprendido. Es también el camino para una verdadera construcción y desarrollo de la inteligencia moral que todos podemos recorrer.

6. Un territorio en intersección con otras inteligencias

Por todo lo que llevamos dicho se entiende que el territorio propio de la inteligencia moral se sitúa en la intersección con otras inteligencias. Con la inteligencia emocional, la del yo-tú, la de lo cercano, de quien está al lado, la de la mirada psicológica, compasiva y justa al prójimo al que vemos. Con la inteligencia social, la del nosotros-vosotros, la mirada sociológica de gran angular, que nos hace consideramos ciudadanos del mundo y considerar que nada de lo humano nos es ajeno, aunque estemos a distancia de otras personas y no las veamos físicamente. Con la inteligencia lógica, puramente cognitiva, que es capacidad de razonamiento argumentativo, de captar las cosas con finura y variedad de matices.

El espacio de la inteligencia moral puede, pues, ocuparse con las siguientes dimensiones:

- El yo: la conciencia, la inteligencia intrapersonal.
- El tú: el diálogo, la empatía, la justicia, la inteligencia interpersonal.

- El nosotros-vosotros, la inteligencia social.
- El sí de las opciones-actitudes-actos, el sí de la voluntad.
- El no de la aceptación de los límites y la capacidad de resistencia.
- La apuesta por la coherencia y por una constelación de valores asumidos como propios.

El territorio de la inteligencia moral está, en consecuencia, emparentado con habilidades de interacción, lo que implica, siguiendo la línea sugerida por K. Albrecht (2006):

1) Colocarse adecuadamente ante cada situación, sabiendo «leer» los contextos humanos en los que se da el hecho moral.

2) Presencia, que implica asertividad y manejar, con convicción, cuatro palabras fundamentales en educación: «tú», «yo», «SÍ», «no».

3) Autenticidad, ser uno mismo, parecer y aparecer como tal.

4) Claridad, como sinónimo de sinceridad con uno mismo y con los demás.

5) Empatía, que se establece en los cuatro niveles antes mencionados: la de primer nivel, que es sentir de manera impulsiva y espontánea, a modo de intuición, lo que otro siente; la de segundo nivel, consistente en comprender lo que otros piensan y sienten; la de tercer nivel: comprender racionalmente lo que otros piensan y sienten y, desde ahí, hacer una valoración inteligente e imparcial; y la de cuarto nivel, que se convierte en impulso motivador y razonado para llevar a cabo acciones consecuentes.

Esa intersección entre inteligencias, cuando nos referimos a la inteligencia moral y a su naturaleza específica, aparece resaltada en el último libro de Goleman (2016 para la edición española), donde mantiene un diálogo con Peter

M. Senge. Se trata de aportaciones dirigidas tanto a los profesionales de la educación como a los padres y madres de familia con hijos en edad escolar. Nos hablan de tres conjuntos de habilidades básicas de comprensión -lo que ambos denominan el triple enfoque-, tres competencias en torno a las cuales trabajar con los educandos en un mundo complejo, con altos grados de incertidumbre en todos los niveles y en todas las esferas del quehacer humano, de modo que puedan navegar por él encontrando un sentido para la vida y obviando problemas como la multitud de estímulos distractivos para los menores, la interconexión en un mundo global y la consiguiente dispersión de métodos y objetivos entre los pedagogos y educadores cuando unos y otros tratan de ofrecer «lo mejor» aquí y ahora para quienes se están formando.

Esas tres competencias a las que se refieren los citados autores son la autoconciencia o el enfoque en uno mismo, la empatía o comprensión de las otras personas y el pensamiento sistémico para la comprensión del mundo que nos rodea. Es difícil no ver en este enfoque, centrado en objetivos educativos, resonancias de nuestro tema, la inteligencia moral, en intersección, como hemos dicho, con la inteligencia cognitiva, social y emocional, así como con la construcción de uno mismo como persona, valor nuclear en torno al cual se engarzan los demás valores.

7. La inteligencia moral en relación con una personalidad integrada

Profundizando aún más en la naturaleza de la inteligencia moral cabe preguntarse por una posible conexión o relación de esta con lo que los modelos psicológicos de corte

personalista o humanista entienden por personalidad integrada. A nuestro modo de ver podría hablarse de tal relación, en la medida en que una parece suponer a la otra como correlato imprescindible.

En el estudio de la personalidad suelen distinguirse tres aspectos o perspectivas a la hora de intentar una definición al menos descriptiva de aquella:

1) El conjunto de elementos que constituyen en el individuo una especie de sello peculiar o propio, lo que, con algunos autores, podríamos denominar talante o estilo personal; es lo que de nosotros se trasluce y llega hasta los demás, siendo percibido por ellos.

2) La manera según la cual un sujeto responde ante los estímulos y circunstancias de la vida, el ambiente humano que le rodea y del que forma parte, pero también entendiendo ambiente como conjunto de situaciones, culturas, hábitat, etc. La forma de reaccionar una persona y, en ese ambiente, el conjunto de reacciones que emite permiten comprobar cómo unas cualidades destacan sobre otras, siendo las que de forma especial caracterizan a un individuo.

3) El conjunto de las funciones psíquicas que tiene todo individuo y que dan como resultado el comportamiento o conducta, reaccionando a los estímulos del ambiente al que pertenece.

La personalidad tiene una estructura, y a desentrañar esta se han dedicado los distintos paradigmas psicológicos. La personalidad consta, pues, de un conjunto de elementos o dimensiones. Las más importantes son:

1) Somática, que incluye a su vez todos los aspectos morfológicos y fisiológicos.

2) Neurológica, referida al sistema nervioso central y a su funcionamiento, fundamental en la vida psíquica de

todo individuo, centro de aspectos tan importantes como el pensamiento, la memoria, la percepción o los sentimientos, por no referimos a aspectos físicos que también dependen de esta dimensión. En general, toda la vida psíquica de un sujeto está regida por esa especie de superordenador que es el cerebro humano.

3) Cognitiva, que incluye todo lo que se entiende por procesos mentales, que distinguen al ser humano de otros animales y que tanto tienen que ver con los distintos aprendizajes.

4) Afectiva, relacionada con los sentimientos, las emociones, los afectos en general. Se trata de un conjunto de conductas, acciones y reacciones, vivencias que tiene el sujeto que, por un lado, dependen -en su expresión y realización-de su forma de ser y, por otro, contribuyen a configurar esta. Uno se emociona o siente en función de su manera de ser, pero también el conjunto de emociones y sentimientos de una persona contribuye a que un sujeto sea de una forma u otra, por ejemplo más o menos sereno, más o menos controlado ante una situación estresante, etc.

5) Temperamental, referida a diversas disposiciones humanas, ligadas a nuestra constitución física -biotipo-, que nos lleva a actuar preferentemente casi de manera espontánea de una determinada manera más que de otra -psicotipo-, algo que ya los clásicos griegos, como Platón, referían en sus escritos. Todo el mundo ha oído hablar de un temperamento nervioso, flemático, sanguíneo o colérico. Actualmente no se presta atención especial en la psicología al estudio del temperamento, pero no se puede negar que existen ciertas predisposiciones o tendencias preferentes en los individuos a actuar en una otra dirección, hacia la calma o hacia el impulso, por ejemplo. Los pediatras que tienen larga experiencia en examinar y observar a bebés y niños

pequeños suelen referirse a esa especie de tendencias innatas que ya observan hasta en los recién nacidos.

6) Dimensión motivacional, que incluye los aspectos motores de las acciones humanas. Estas se hallan motivadas, se deben a motivos, explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes. Entre las bases motivacionales de la personalidad cabe destacar las necesidades, los intereses, las actitudes y los hábitos.

7) Dimensión experiencial y de los aprendizajes, referida al conjunto de aprendizajes y experiencias de toda clase que un individuo ha ido acumulando a través del tiempo, formando un bagaje que le pertenece y forma parte de sí mismo. Aquí se incluye la educación recibida -familia, escuela-, influencias de muchas personas, experiencias con estas, los objetos, las situaciones y ambientes, la cultura, los problemas y crisis, resueltos o no. No en vano podemos afirmar con los filósofos vialistas (Dilthey, Ortega y otros) que el ser humano es también historia. La persona es un ser en evolución desde el embrión hasta la vejez, y las distintas etapas por las que atraviesa, sus experiencias y aprendizajes forman indudablemente parte de su personalidad.

8) Dimensión trascendente-espiritual, como capacidad de apertura al Otro, a lo inaccesible, aunque real.

9) Dimensión moral, como capacidad para responder -responsabilidad- libremente, según la propia conciencia, a sí mismo, a los otros, en medio de las circunstancias, avatares y problemas de la vida.

Psicólogos de orientación humanista, como Rogers, Maslow, Allport, Frankl, Fromm y otros, nos hablan de la persona realizada, la de quien tiene una personalidad en la que de forma equilibrada se integran todos los elementos que la constituyen. En el dibujo que ofrecen de este tipo

de personalidad, de persona, en último término, se advierte, aunque tal vez no lo expliciten, un talante ético.

Así, Carl Rogers (1994) dibuja esta secuencia que define toda una filosofía educativa y, a nuestro modo de ver, también moral, y que incluiría los siguientes aspectos:

1) Somos seres en relación los unos con los otros.

2) Somos seres comunicativos, lo que se expresaría en sentencias como estas: «Necesito escuchar», «necesito que me escuchen», «quiero comunicar sentimientos auténticos», «busco y espero la autenticidad en los demás».

3) Somos capaces de aceptar y de dar amor.

4) Somos capaces de usar la libertad y de despertar la libertad en los demás.

Por su parte, A. Maslow (1973) pinta el retrato de lo que llama hombre autorrealizado -así se titula un conocidísimo e interesante libro suyo-, que coincide con el de un tipo de persona que ha integrado de forma adecuada todas sus dimensiones, incluida la moral. Con estos trazos o exigencias:

1) Cada uno de nosotros constituye un ser único e irrepetible.

2) Con una serie de potencialidades que desarrollar.

3) La naturaleza íntima de cada persona es el punto de partida. Nadie es «malo» a priori, o condenado a serlo. Si acaso, bueno o «neutral».

4) Un sujeto autorrealizado es el que tiene como horizonte vital el respeto a sí mismo y a los demás, porque considera a la persona como valor básico y fundamental, centro y raíz de los demás valores.

5) Para autorrealizarse hay que partir de la satisfacción de las necesidades básicas que toda persona tiene.

6) Para una integración de los elementos de la personalidad hay que aprender a tolerar las frustraciones, los dolores y fracasos.

7) Desarrollarse y crecer propician la satisfacción, pero con frecuencia suponen esfuerzo y a veces dolor.

8) Para vivir y expresarse como persona autorrealizada es necesario tener como referencia un conjunto de valores en los que apoyarse y por los cuales regirse. Este aspecto connota claramente la dimensión moral del ser humano, con su inteligencia moral.

8. La responsabilidad como elaboración de la inteligencia moral

«Educar en la responsabilidad» es una expresión que de tan obvia ha llegado a convertirse en tópico cuando se habla de valores, objetivos, metas, competencias, etc., en cualquiera de los ámbitos en los que las tareas formativas de los individuos se llevan a cabo. No hay documento, ideario, planificación, explicitación de lo que se desea como «resultado final» de la educación que no incluya esa referencia. Y, desde luego, el cien por cien de los padres y madres de familia o de los profesores firmarían este postulado: hay que educar en la responsabilidad a los niños, adolescentes y jóvenes.

Pero cualquier postulado educativo, por importante que sea, tiende a convertirse en tópico, incluso a banalizarse, cuando se repite en exceso, cuando no se concreta lo que encierra lo afirmado y cuando, como ocurre en este caso, la propia formulación de la propuesta y hasta el concepto mismo de responsabilidad pueden abrigar significados ambiguos, si es que no contradictorios. En definitiva, ¿qué queremos decir cuando afirmamos que hay que educar en la responsabilidad? Tal vez, alertados por todo esto, cabría titular la reflexión que sigue y sus argumentos así: «Cómo

construir la responsabilidad». Una construcción personal que ha de llevar a cabo el educando. Sus educadores podrán, deberán, ayudarle a que la lleve a cabo, pero el protagonista ha de ser el niño, el joven .

¿Son responsables los jóvenes de hoy? A esta pregunta cabría responder con otra: ¿de qué jóvenes hablamos cuando hablamos de los jóvenes? Confieso que tal pregunta es la respuesta que utilizo cuando alguien me pregunta por ellos, como con frecuencia ocurre a cualquiera de los que dedicamos nuestros días y nuestros esfuerzos a la apasionante tarea de enseñar, formar y educar. Los chicos y chicas de nuestros días no constituyen un colectivo homogéneo, aunque sus estilos de vida, su *look*, sus lenguajes, sus intereses y las cosas que parecen importarles puedan en ocasiones transmitir esa impresión. No hay cosa más deformante de la realidad educativa que acercarse a ella con clichés globalizadores, generalizaciones , prejuicios, verdades a medias, opiniones no contrastadas, confundiendo lo que yo veo, o creo ver, con «lo que es».

Hay que saber distinguir la opinión de la ciencia, que siempre estará constituida por afirmaciones basadas en el rigor contrastado y bien argumentado sobre lo que se observa y analiza. Sin que debamos perder de vista, por otro lado, que no podemos meter en un mismo saco a un colectivo que se extiende, por lo menos, hasta más allá de los 20 años, por no hablar de contextos sociales, grupos de pertenencia, familias de referencia, etc. de los sujetos a los que queramos referimos.

Sobre todo habría que huir de un discurso plañidero, adscrito a una especie de «Wikipedia ética», constituido por una variante de la patética moral, que vendría a expresarse así: los jóvenes de hoy no son responsables, tienen de todo, pero carecen de valores, van a lo suyo, solo les impar-

ta pasárselo bien con sus amigos, su mundo referente es el constituido por los espacios del ocio hedonista y descomprometido. Ese discurso se continúa con otro complementario: nuestra generación (¿cuál?, ¿la de los que tienen ahora más de 30 años, la de los padres actuales con hijos pequeños o adolescentes, la de los cincuentones o sesentones?) era más responsable cuando teníamos la edad de los niños y de los jóvenes de hoy, teníamos menos cosas, pero más ideales. Estoy seguro de que más de un lector habrá escuchado discursos como estos, incluso por conspicuos psicólogos que se prodigan en los medios, de cuya buena intención no dudo, cuyas opiniones respeto, pero que con frecuencia no comparto en lo que tienen de simplificadoras de una realidad compleja, como es la constituida por las nuevas generaciones.

Por ejemplo, al hablar de los jóvenes, no se puede decir, sin caer en una generalización a todas luces excesiva y deformante de la realidad, dentro de un programa radiofónico de gran audiencia al que no hace mucho prestaba atención, que hoy «muchas chicas adolescentes piden como premio a las buenas notas escolares una operación de pecho». Aunque se den casos como el descrito, la anécdota no pasa el listón para convertirse en categoría, aplicable a la mayoría de las adolescentes de nuestro tiempo. Otra cosa es afirmar que, como desde investigaciones contrastadas puede asegurarse, la relevancia de la imagen física, importante en toda época y cultura para un adolescente, tiene hoy unos determinados acentos e influencias. Pero, en todo caso, conviene no quedarse en lo anecdótico y ver qué hay detrás de todo eso.

Así pues, en mi opinión, es más acertado no hacer juicios de valor sobre el nivel de responsabilidad de los chicos y chicas de hoy, porque, entre otras cosas, no existe un

aparato medidor de esa cualidad humana, de modo que podamos hablar en términos de más, menos, mucho o poco. Hablemos más bien del cómo, de las formas y estilos como las nuevas generaciones entienden y expresan la responsabilidad. En todo caso, no comparemos sus formas de ejercer la responsabilidad con las de otras generaciones, hablemos de los educandos que conocemos, apoyémonos en estudios e investigaciones y no en simples opiniones, maticemos y distingamos lo más posible al referirnos a ellos, acerquémonos a sus personas y a sus mundos para conocerlos lo mejor posible, entremos en sintonía con los sistemas de los que forman parte y, a partir de ahí, ayudémosles a que se construyan como personas, uno de cuyos ingredientes es la responsabilidad. Seguramente que en esto último podemos coincidir muchos.

Es curioso constatar que los términos «responsable» y «responsabilidad» son relativamente «modernos». Así lo reconocía el *Diccionario de autoridades*, a comienzos del siglo XVIII, cuando recogía por vez primera la palabra «responsable». Desde entonces, los significados de estas palabras han estado vinculados principalmente al ámbito jurídico, a «tener que responder por algo y ante alguien», sin que hayan faltado connotaciones de culpabilidad, de manera que no es extraño que uno y otro concepto se confundan, lo que, para la reflexión que nos ocupa, ha tenido y puede tener consecuencias desorientadoras. En todo caso, es también significativo que ni siquiera en la última edición del *Diccionario* de la RAE aparezcan en estos vocablos referencias claras y directas a la responsabilidad como valor, tal como hoy la entendemos en los distintos ámbitos de la educación.

Es en el ámbito de la filosofía, más en concreto el de la filosofía moral, donde encontramos reflexiones sobre la responsabilidad interesantes para nuestro propósito. Así, la

responsabilidad aparece ligada a la libertad como su fundamento. Aparecen también referencias interesantes sobre la responsabilidad como sentimiento personal que va madurando progresivamente en el individuo y donde no hay que olvidar los aspectos sociales, esto es, la responsabilidad hacia los demás, más allá de los límites de cada sujeto. Algunos autores, como es el caso de Wilhelm Weischedel, ya en una obra clásica escrita en 1933, se han ocupado de las diversas formas de responsabilidad, y que se resume así: la responsabilidad social -en relación con el otro o con los otros-, la religiosa -en relación con Dios- y la que parece ser la más importante, la autorresponsabilidad o responsabilidad de la persona con respecto a sí misma. A lo largo del tiempo, el término ha quedado muchas veces secuestrado, a través de la vertiente religiosa, por la casuística moral.

Un acercamiento al concepto de responsabilidad como valor moral y educativo puede provenir perfectamente, a mi modo de ver, de su encaje en un cuadro con varias dimensiones:

1) La dimensión personalista, que coloca a la persona como centro de la educación y la convierte en protagonista de su propia realización. Es una perspectiva en la que coinciden enfoques psicológicos, educativos y éticos, que colocan a la persona como centro de todos los valores, como valor fundante y fundamental.

2) La dimensión transversal, que sitúa la responsabilidad como una actitud y una competencia del individuo, de carácter básico y genérico, cuya expresión y aplicación a los diversos ámbitos de la persona constituyen su despliegue natural.

3) La dimensión del compromiso individual y social, haciendo honor a la etimología de la palabra «compromiso»,

como promesa compartida, y a las relaciones, ahora sí sugestivas, que podemos encontrar entre responder, prometer y comprometerse. La persona responsable es la que promete, se compromete y responde. Es la perspectiva del pacto y del acuerdo.

4) La dimensión de la autonomía, del que aprende a responder por sí mismo y desde sí mismo, en el sentido kantiano de la expresión, de manera autónoma, frente a un tipo de comportamiento heterónomo, como el de quien obra al dictado, pero en el que faltan convicciones profundamente asumidas.

Responsabilidad no debe vincularse ni confundirse con culpabilidad. El sentimiento de culpabilidad se ha introducido en los ámbitos de la responsabilidad y esto ha tenido consecuencias negativas, sobre todo para la educación. Cualquiera sabría distinguir responsabilidad de culpabilidad a poco que se fijara en que estamos hablando de cosas distintas, aunque a veces haya concomitancias entre ambos términos. El mismo lenguaje coloquial refuerza actitudes equivocadas sobre este punto, como cuando se pregunta «quién ha tenido la culpa» de esto o aquello, cuando se busca al culpable y no al responsable. Buscar al culpable es condenar o descalificar de antemano. Buscar al responsable es, al menos, preguntar qué ha pasado y por qué ha pasado aquello que origina la pregunta.

En mi experiencia como psicólogo clínico he constatado cómo muchas personas han sido educadas no en la responsabilidad, sino en la culpabilidad, y cómo a un porcentaje significativo de ellas les resulta poco menos que imposible desprenderse de ese lastre que les ha hecho sufrir y, cuando han educado a otros, han causado sufrimiento en ellos, en una especie de secuencia que se perpetúa. Así, no es extraño que la labor del psicólogo haya tenido que ser y siga

siendo en muchos casos una verdadera tarea liberadora de culpabilidades. Hemos de reconocer, con un serio y sincero ánimo de autocrítica, que determinados enfoques en la educación religiosa -y su traducción inmediata en los enfoques morales- han confundido responsabilidad con culpabilidad y han cargado sistemáticamente el acento en esta última. No es cuestión de detenerse ahora en reflexiones exegéticas sobre los hechos y las palabras de Jesús, pero en la buena noticia representada por el Evangelio encuentro personalmente constantes llamadas a la responsabilidad y ninguna a la culpabilidad.

El modelo de las inteligencias múltiples de H. Gardner ilumina no pocos aspectos de la educación, como creemos haber mostrado antes. Su conocimiento y utilización pueden convertirse en el mejor aliado estratégico de muchos aspectos relativos al aprendizaje y a la educación. También podrían iluminar el tema sobre el que reflexionamos aquí, para lo cual remitimos al lector al capítulo correspondiente de este libro en el que nos hemos referido a este punto.

Desde la perspectiva de las inteligencias múltiples queremos dejar constancia aquí de que el valor y la actitud representados por el concepto de «responsabilidad» se insertan en el corazón mismo del cultivo de esas inteligencias. Y así, ser responsable implicaría actitudes como la empatía, la autoexigencia, el compromiso social, la solidaridad, la autenticidad, la respuesta reflexiva desde uno mismo a las diversas situaciones de la vida, todo ello como elementos de un todo, la persona.

Hay una serie de ingredientes o elementos en la construcción moral de la responsabilidad. Con estos ingredientes queremos referirnos a aspectos, actitudes y valores que consideramos imprescindibles para la construcción de la

responsabilidad, o para que cada sujeto se realice a sí mismo como persona responsable:

1) El primer ingrediente, ya lo hemos dicho, es el el valor de la *libertad*, sin la cual la responsabilidad no existe. Aprender a ser responsable es aprender simultáneamente a ser libre.

2) En segundo lugar está la actitud del *perdón*. Ser responsable significa asumir los errores cometidos, perdonarse a sí mismo y pedir perdón cuando nuestro error afecte a los otros. La categoría del perdón encierra un inestimable valor pedagógico. Perdonar, perdonarse y pedir perdón constituyen la oportunidad de empezar de nuevo.

3) Cabe hablar también de otro ingrediente, el del *atrevimiento*. Sí, atreverse a actuar. El famoso *sapere aude* de Kant, atrévete a saber, puede transmutarse aplicado a nuestro caso en un *agere aude*, atrévete a actuar, deshaciendo el equívoco, tantas veces propiciado por una mala educación, de que ser responsable es ser pacato e inhibido. Sí, atreverse a actuar, siempre acompañados de la reflexión previa y posterior, acomodando medios y fines.

4) No pueden faltar, en la construcción de la responsabilidad, los *criterios*, que son como guías que nos iluminan y nos ayudan a discernir, a analizar, a ponderar y a poder decidirnos por «el bien», por lo que es mejor aquí y ahora. El discernimiento ético, del que nos ocupamos en otro lugar de este libro, es exigido por la responsabilidad.

Queda decir cómo entendemos la educación de unos niños, adolescentes o jóvenes en la responsabilidad y lo queremos resumir en los siguientes aspectos:

1) El sujeto, el educando, ha de ser el protagonista de la elaboración, como estructura moral, de su propia responsabilidad.

2) Lo anterior debe traducirse en un clima educativo, en la familia y en la escuela, en el que eso se haga posible. No es repitiendo a un niño mil veces «tienes que ser responsable» como se le ayuda a serlo, sino preparándolo a ello y dándole oportunidades para que lo sea. Así como los valores no existen en abstracto, sino en acciones llenas de ellos, la responsabilidad hay que encontrarla y expresarla en acciones de cada día impregnadas de responsabilidad.

3) La acomodación a las características evolutivas -edad, rasgos, etc.- de cada sujeto deberá marcar el ritmo de una acertada educación en la responsabilidad. El clásico «ir soltando riendas», que encierra una estrategia de sentido común, es válido para nuestro caso.

4) La estrategia de los pactos y compromisos es igualmente adecuada para que un niño o un adolescente elaboren su propia responsabilidad. Son pactos y compromisos que se pueden llevar a cabo en los ámbitos familiares y en los escolares, a nivel individual y de grupo. Implican, primeramente, aclaración, determinación y concreción, y posteriormente análisis de los hechos. Aprender a ser responsable debe incluir siempre la autoevaluación.

5) Una buena educación en la responsabilidad tiene que incluir los ingredientes a los que nos hemos referido hasta aquí, pero en un clima creado entre el educador y los educandos que, personalmente, solemos llamar acompañamiento inteligente. Es un acompañamiento cercano, no impositivo, lleno de propuestas, pero también de exigencias, que camina desde la heteronomía a la autonomía, que ilumina para el discernimiento y la toma de decisiones, dejando estas finalmente en manos del sujeto y donde el que educa no es sino un catalizador positivo de la acción y reacción que ha de llevar a cabo en último término el educando, protagonista de sí mismo como persona, es decir, como sujeto

responsable. Educar, en definitiva, en la responsabilidad es ayudar a la autonomía de un sujeto capaz de compromisos con los valores, consigo mismo y con los demás, a partir del clima descrito, como caldo de cultivo.

Resumiríamos este apartado sobre la responsabilidad afirmando que esta es una forma expresiva de inteligencia moral, tal como la estamos entendiendo en nuestra propuesta. La responsabilidad es uno de los elementos que conforman la inteligencia moral o también una de las perspectivas desde la que puede ser contemplada. La inteligencia moral apunta hacia los valores en contextos sociales, que aparecen por sí mismos como retos para la educación, en la perspectiva de un humanismo y desde convicciones educativas con una amplitud de miras, coincidiendo con V. Verdú *(El estilo del mundo,* 2003) cuando afirma que el mundo occidental está lleno de medios y falto de fines, y que asistimos a una teatralización de la realidad cuyo reflejo es tan claro en medios como la televisión o Internet por la influencia que estos tienen en los adolescentes y los jóvenes. Valores y educación moral van de la mano. Educación moral y desarrollo de la inteligencia moral se implican mutuamente. A estos aspectos nos referimos en el siguiente capítulo.

4

PERSPECTIVA DE LAS APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA MORAL

LUIS FERNANDO VíLCHEZ

1. Actuar, vivir y convivir con inteligencia moral

Los objetivos y las estrategias para el desarrollo educativo de la inteligencia moral debieran recorrer los siguientes itinerarios:

1) El *itinerario de las empatías*, hasta llegar a la de cuarto orden, según hemos señalado antes. Sugiero una lectura de la parábola del buen samaritano, ejemplo expresivo de posibles recorridos.

2) El *itinerario de la mirada y la escucha*. Hay que enseñar y proponer a los alumnos las diferencias y el camino que conduce del ver al mirar y del oír al escuchar. Si eso es importante cuando nos situamos ante un cuadro o suena una melodía, tanto más lo es cuando la figura o el sonido son «el otro», y hacia él tenemos que dirigir nuestra mirada y nuestro oído.

3) El *itinerario de la lectura*, como propuesta de interpretación racional y razonable de las realidades, no quedándose en la superficie de las cosas, sino profundizando.

4) El *itinerario de la propuesta*, discusión y diálogo sobre los valores. Sin que debamos olvidar que los valores no existen en abstracto, sino en acciones impregnadas de ellos.

5) El *itinerario de la persona*, como fuente y fundamento de la moralidad, como valor básico sin el cual los demás no tienen sentido.

6) El *itinerario de la inteligencia existencial*, la que capacita para buscar un sentido a la vida y en cuyo recorrido el educador debe ser un buen acompañante.

7) El *itinerario de la construcción de la propia responsabilidad*, al que antes nos hemos referido. El discernimiento ético, elemento integrante de la inteligencia moral, es exigido por la responsabilidad.

8) En el desarrollo y cultivo de la inteligencia moral, cabe hacer propio el recorrido por las cinco *mentes del futuro* de las que nos habla H. Gardner. En concreto: respeto hacia los demás, cultivo de actitudes básicas para el aprendizaje, sentido de la disciplina, capacidad para llevar a cabo síntesis de manera razonable y cada vez más abiertas a las diversas disciplinas del saber, y ética personal y social.

9) Finalmente, prolongando los *objetivos* propuestos por J. Delors *(La educación encierra un tesoro)*[1] podemos decir que en el desarrollo de la inteligencia moral hay que recorrer estos caminos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y aprender a aprender, lo que implica reflexionar sobre todo lo anterior en procesos cada vez más elaborados de análisis y de síntesis, de comprensión y compromiso con la realidad.

2. La tarea educativa como elaboración moral inteligente

Construir Europa es también una tarea moral, dice González de Cardedal (2004) en un bello libro; construir la sociedad ha de hacerse sobre bases sólidas. En esos cimientos la

moral es argamasa de otros muchos materiales junto a los que ella nunca puede faltar. Así, la educación aparece como transmisora de conocimientos y técnicas, pero también de ideales y valores. Por eso constituye una verdadera tarea moral.

La educación, en sus distintos ámbitos y niveles, es el sustento para recorrer nuevos caminos e iniciar travesías aún desconocidas. La educación es la encargada de alumbrar la realidad humana en sus diversas dimensiones, para fundar la conciencia de las necesidades, derechos y deberes de los ciudadanos. Por eso cabe apelar a una moral de la ciudadanía, anclada en valores tan básicos como el *verum*, *bonum*, *justum*, cuyos pilares debe poner la educación. La búsqueda de la verdad, la práctica del bien, el compromiso con la justicia. Todo eso constituye un conjunto de valores y objetivos fundamentales en la educación.

La interculturalidad es también otro reto trascendental para todos hoy y en el futuro inmediato. Cabe enfocarla apelando a una moral del diálogo donde la educación deberá abrir horizontes, integrando a los diferentes en un tronco común, en valores compartidos, mientras se respetan las ramas de las diferencias particulares. Interculturalidad es diálogo, enriquecimiento mutuo, aprecio del otro, pasar de *hostis* a *hospes*, de extranjero y extraño a conciudadano. La apuesta por la vida, por la persona como primer valor, la apertura a la trascendencia, el respeto y aprecio del hecho religioso, la recuperación de otros valores igualmente básicos, el diálogo y la convivencia, los ideales e ilusiones colectivos, constituyen verdaderas tareas morales para la escuela y para la misión de sus profesores.

Más allá de los contenidos de la educación moral que ha de impartir la escuela, toda ella en su estructura, organización, acciones, experiencias compartidas y sobre todo

a través de las personas debe respirar ese clima moral que acabamos de describir. La escuela puede y debe contribuir a la elaboración de un discurso ético universal en un mundo cada vez más global que propugne la defensa de la dignidad de la persona sin distinción de origen, clase social, lengua, cultura o religión. La escuela puede y debe ayudar a la difusión de un espíritu de solidaridad y compenetración con el otro frente a la propagación de tendencias individualistas y egocéntricas.

La acción educativa ha de convertirse, en fin, en un instrumento de paz. Esto habrá de articularse, en el quehacer escolar, en objetivos parciales y en estrategias que ayuden a alcanzar ese fin, como el trabajo en la superación de prejuicios y estereotipos, experiencias interculturales e interreligiosas. Pero lo que no debe faltar nunca es la visión del norte hacia el que se apunta. La brújula que marque el camino e influya en todo lo demás ha de ser la construcción de la paz. La paz es una tarea humana y se relaciona con conceptos y objetivos como la justicia, la reconciliación, la solidaridad, el amor, la unidad, el combate profético, la utopía y la esperanza.

Así lo refleja de manera brillante Hans Küng en su obra *Proyecto de una ética mundial* (1991) cuando afirma rotundamente que no habrá supervivencia humana digna de tal nombre sin una ética mundial. Y, concretando algo más (pp. 48-53), se refiere a una serie de claves para la construcción de una ética planetaria que a su juicio serían estas: 1) «En vez de ética del éxito o de intenciones, ética de la responsabilidad» (p. 48). 2) «Responsabilidad para con el cambio común, el medio ambiente y el mundo futuro» (p. 49). 3) «Objetivo y criterio: el hombre» (p. 49). 4) «Ética como asunto público» (p. 51). 5) «Sin un talante ético mundial no hay orden mundial» (p. 52). Se refiere también

Küng a la necesidad de un mínimo de valores, normas y actitudes comunes, como son la voluntad compartida de resolver los conflictos sin emplear la fuerza, la voluntad igualmente de respetar un orden jurídico y unas leyes determinadas y, en fin, la voluntad renovada de continuo de aceptar, al menos implícitamente, los cambios históricos (pp. 46-47). Es lo que en otro lugar de su obra llama «máximas de humanidad» (p. 79), presentes en las grandes tradiciones religiosas y morales, para terminar con una llamada a un tipo de diálogo que tiene el carácter de transversalidad entre generaciones, profesiones, países, culturas y religiones.

A nadie se le oculta que bajo todo este proyecto de ética mundial late el ejercicio de una verdadera inteligencia moral que se puede desarrollar a través de la educación en la familia, la escuela y otras instituciones. El ser humano nace con el germen ético para ser pacífico, pero, al igual que otras dimensiones de lo humano, ese germen ha de ser desarrollado, y el clima más apropiado para ello es la educación en todos sus ámbitos. Esto es lo que, a mi entender, se pretendía -en lo que toca al papel que corresponde a la escuela- con la implantación de la asignatura «Educación para la ciudadanía», lamentablemente abandonada por mor de la diatriba partidista, que no por el debate político verdadero, sujeto a argumentos y racionalidad.

La escuela es y será siempre el ámbito, el escenario de los aprendizajes. Un aprendizaje a lo largo de toda la vida, dice el tan citado *Informe Delors* de la UNESCO. Una persona realmente está viva, en la mente y en los afectos, cuando está dispuesta a aprender, y eso es posible, debe serlo, toda la vida. Pero para aprender hace falta leer, interpretar.

Se nace ciudadano en cuanto persona con derechos y obligaciones, pero hay que aprender a ser ciudadano en

cuanto persona capaz de compartir con los demás, y para eso es necesario aprender a vivir juntos. La educación ha de ayudar al paso de ciudadano como sujeto de derechos al ciudadano responsable, a la persona que ha desarrollado su inteligencia moral. Si enseñamos a vivir juntos estaremos construyendo ciudadanía y reduciremos así los niveles de incertidumbre que acompañan siempre la tarea de educar.

Apelamos, pues, a una moral basada en la racionalidad, integradora y respetuosa con el pluralismo social, capaz de convertirse en instancia crítica y limitadora del poder político y de otros poderes no menos potentes. Es una ética agónica, siempre en lucha constante, con mucho de aspiracional, propositiva y contagiosa a través de propuestas lúcidas y ósmosis interpersonales. Es una moral no carente de pasión, porque es esta la que nos lleva a ser sensibles a todo lo humano, denunciando mentiras, injusticias, manipulaciones e intolerancias. Se trata de una moral que nos faculta para situar, «poner en su sitio», las realidades humanas, los instrumentos creados por los seres humanos y su uso, como las nuevas tecnologías, en espacios mestizos y en sociedades cada vez más interculturales, necesitadas de una verdadera interculturalidad. Propugnamos para todo ello y frente a concepciones objetivistas o subjetivistas de los valores un modelo reflexivo de interiorización y apropiación de estos.

La moral reflexiva a la que nos referimos se asienta sobre la responsabilidad para establecer juicios y decisiones morales relevantes, con sentido, creando un sistema de razones de y sobre las propias acciones para lograr así la autonomía de los sujetos. Es una moral indispensable como elemento pedagógico de primer orden para crear una cultura de paz y dar lugar al surgimiento de verdaderos ciudadanos en la *polis* de todos, nuestro mundo.

La educación, en sus distintos ámbitos y niveles, es la responsable, pero también el avituallamiento para recorrer nuevos caminos e iniciar travesías aún desconocidas. Es la encargada de alumbrar la realidad humana en sus diversas dimensiones, para fundar la conciencia de las necesidades, derechos y deberes de los ciudadanos. La búsqueda de la verdad, la práctica del bien, el compromiso con la justicia, todo eso constituye un conjunto de valores y objetivos fundamentales en la educación.

Temas tan importantes hoy día que en gran medida definen a la sociedad actual, como por ejemplo el de la interculturalidad, caben ser enfocados, desde la educación moral, como un gran reto compartible hoy y en el futuro inmediato, apelando a una moral del diálogo, abriendo horizontes para todos, integrando a los diferentes en un tronco común, en valores compartidos, mientras se respetan las ramas de las diferencias particulares.

La apuesta por la vida, por la persona como valor *príneeps*, la apertura a la trascendencia, el respeto al hecho religioso, la recuperación de valores básicos de los que nunca hay que desconectar, el diálogo y la convivencia, los ideales e ilusiones colectivas, constituyen verdaderas tareas morales para la escuela y la familia, para la misión de los profesores y de los padres.

Las diversas tradiciones pedagógicas considerad as como significativas a lo largo del tiempo comparten un mismo territorio moral. No pueden ser neutrales ante los valores humanos, sino situadas activa y proactivamente en favor del valor «sujeto» como ser personal, único e irrepetible, y en los valores instrumentales al servicio de este. Es un mensaje educativo que apunta al corazón, hacia lo más hondo de las opciones fundamentales y las actitudes del ser humano.

Más allá de los contenidos de la educación moral que ha de impartir la escuela, toda ella en su estructura, organización, acciones, experiencias compartidas y, sobre todo, a través de sus actores debe respirar ese clima moral que acabo de describir. La escuela puede y debe contribuir a la elaboración de un discurso ético universal en y para un mundo cada vez más global que propugne la defensa de la dignidad de la persona, sin distinción de origen, clase social, lengua, cultura o religión.

3. La inteligencia moral aplicada a la cultura y ejercicio de la mediación

Vamos a referirnos ahora al ejercicio de la mediación como una forma de aplicación de la inteligencia moral a la vida cotidiana. Permítanme los lectores que aluda a experiencias personales para introducir lo que podría entenderse como una aplicación de la inteligencia moral a la vida cotidiana. A todos, de una forma u otra, nos marca la influencia de nuestros padres, no solo a través de la educación que de ellos hemos recibido, sino también, incluso habría que decir sobre todo, a través de lo que en ellos hemos visto. Mi padre fue maestro toda su vida profesional en un pequeño pueblo de la provincia de Granada. Allí nacimos los cuatro hermanos. En aquellos tiempos, el maestro era no solo el educador imprescindible de los niños del pueblo, sino además una verdadera autoridad moral para sus vecinos. Entre los papeles que le tocó desempeñar, junto al de maestro, estuvo siempre el de mediador cuando dos labradores querían hacer un trato y, delante de él, se daban la mano o firmaban un papel. Mediador en disputas vecinales para que «la sangre no llegara al río» y no se desbordaran las situaciones,

muchas veces llenas de agresividad y violencia; mediador del pueblo ante autoridades que usaban su poder a veces de manera desconsiderada y hasta despótica. Pasados los años me he preguntado por qué D. Miguel, el maestro, era respetado y considerado por todos, grandes y pequeños. Porque no tenía poder, pero tenía autoridad. Y tenía autoridad porque estaba dotado de una gran inteligencia moral que sabía aplicar a la vida cotidiana.

Como padre puedo compartir con los lectores una de esas satisfacciones que experimentamos madres y padres no ya cuando un hijo «nos trae» buenas notas, sino cuando nos cuenta al llegar a casa algo que le ha pasado en el colegio durante la jornada escolar. Fue la ocasión en que nuestro hijo mayor, entonces con unos 7 u 8 años, nos contó a su madre y a mí que ese día había defendido a un compañero de otra etnia cuando estaba siendo insultado por otros que se burlaban de él, y nos explicó con total sencillez que él argumentaba que de nadie podemos burlarnos por motivos como ese, porque todos somos iguales. No era solo una obra buena la que había realizado, sino, a través de su argumentación, un ejercicio de inteligencia moral aplicado a la vida de un niño en su colegio.

Las llamadas juntas de vecinos suelen ser -*experientia patet*- una tortura la mayoría de las veces para quienes las padecen y ocasión de disputas, a veces virulentas, donde no faltan las situaciones cómicas que tan hábilmente han aprovechado algunas series televisivas de ficción. Con un poco de suerte, todo hay que decirlo, a veces la voz de un convecino al que todos escuchan -es decir, no solo oyen, sino que además atienden- suena a inteligencia moral aplicada a litigios y peleas. Y esa voz suele ser atendida porque, de manera explícita o implícita, incluye el «tono» de lo justo y equilibrado, que nace de una inteligencia moral bien aplicada.

Es lo que ocurre también cuando prestamos atención, o buscamos directamente, el consejo de una persona mayor, la palabra y orientación oportunas de un abuelo o una abuela. En psicología del desarrollo se viene hablando desde hace un tiempo del concepto de sabiduría. Esta constituye un saber no aprendido en los libros ni en una carrera universitaria o un máster específico. La sabiduría surge de la vida, de las experiencias vitales acumuladas a lo largo de los años, pasadas por el crisol de la observación, la constatación de muchos casos, la reflexión, la madurez y la templanza. No lo veo así enfocado por otros autores, pero para mí que el concepto de sabiduría reencontrado por esa disciplina, psicología del desarrollo, es un ejemplo magnífico de inteligencia moral. Como consideramos también moralmente sabias a las personas que en nuestra vida han ejercido la función de mentores o tutores. Son esos «médicos de cabecera» de la vida, y de quienes esperamos, pues es en el fondo lo que buscamos, una luz nacida de la inteligencia moral que nos ayuda a dar con lo que es bueno y justo en cada caso, lo que cabe hacer y lo que debo hacer. Por eso no es de extrañar que en algunas culturas haya una verdadera veneración por los mayores, a quienes consideran sabios y, tal vez sin nombrarlos así, son inteligentes moralmente, aunque tal vez otro tipo de funciones cognitivas, como la memoria, ya estén declinando.

Si el lector tiene la curiosidad que le llevara a ello, le invitaría a que consultara en el *Diccionario ideológico de la lengua castellana*, de Casares, el término «mediación», y podría comprobar el abanico de ramificaciones que encierra, muchas de las cuales connotan lo que todo el tiempo estamos defendiendo aquí como inteligencia moral. Así, comprobamos en la columna correspondiente a «mediación»: intervención, buenos oficios, corretaje, correduría, arbitraje, diplomacia,

intercesión, recomendación, protección, conciliación, concordia, mediar, promediar, terciar, tercerear, intervenir, mezclarse, interesarse, participar, interceder, actuar, abogar, hablar, empeñarse, comprometer, delega r, recomendar, encarecer, presentar, llevar, poner paz, conciliar, reconciliar, meterse de por medio, negociador, moro de paz, amigable componedor, compromisario, hombre bueno, árbitro, gracias a, merced a, por medio de... Es difícil no entrever en medio de ese laberinto de términos, de enorme riqueza significativa y simbólica, aspectos como los que hemos señalado en la intersección de inteligencias en la que hemos colocado la inteligencia moral: la lógica, la emocional y la social.

Como otros muchos que la visitan, la primera vez que fui a la sede de Naciones Unidas, en Nueva York, experimenté verdadera emoción. Me detuve ante esas salas que tantas veces hemos contemplado en los noticiarios televisivos, leí la *Carta fun dacional* de Naciones Unidas, la proclamación de los derechos humanos, y me pregunté para qué servía ese organismo realmente , en términos de eficacia. Sin pecar de optimista, creo que, con sus condicionantes y limitaciones, ha jugado y juega un papel fundamental para la paz. Es más, alguna vez he envidiado sanamente haber trabajado en un organismo de esa naturaleza, pensando al mismo tiempo que la exigencia que habría que poner a quienes trabajan allí, no digamos ya a los representantes de los distintos países, sería un buen test de inteligencia moral. Si esa utopía se cumpliera alguna vez, yo escogería para trabajar en la ONU a los que dieran altas puntuaciones en ese hipotético test, algo en mi opinión más importante que un currículo lleno de títulos académicos, másteres o artículos publicados en prestigiosas revistas.

La mediación puede llevarse a cabo en muchos campos de la actividad y de las relaciones humanas. Hoy saluda-

mos con satisfacción la llegada, por ejemplo, de la mediación al ámbito escolar y a sus conflictos. Pero en todos los casos y aplicaciones se exige:

1) Conocer la problemática psicológica relativa al conflicto y a la mediación, con los elementos cognitivos, emocionales y sociales que comporta.

2) Conocer y valorar distintas estrategias para la mediación y solución de conflictos.

3) Sintetizar los conocimientos más significativos sobre el conflicto y su solución y esbozar líneas de aplicación de estos conocimientos a los distintos campos de la mediación.

4) Ejercitarse, a partir de los conocimientos adquiridos, en el planteamiento y resolución de casos prácticos, preferentemente tomados de la experiencia de cada uno adquirida en el ejercicio de su profesión o en campos afines.

Partimos de los siguientes supuestos: 1) Allí donde hay problemas hay conflictos. El conflicto surge del enfrentamiento entre posturas y, en último término, entre personas. 2) Todo conflicto humano incluye factores y aspectos de carácter cognitivo, emocional y social, a los que habría que añadir otros de naturaleza histórica, cultural, simbólica y moral. Comprender esta complejidad, y sobre todo abordarla, representa una tarea difícil. 3) No solo en la vida diaria, también en el ejercicio de cualquier profesión nos encontramos con el conflicto, y las más de las veces se tiende a utilizar para su resolución una especie de psicología de sentido común basada en hábitos, suposiciones y experiencias previas. Este camino se revela insuficiente y, desde luego, inadecuado cuando se trata de problemas importantes. 4) Se puede aprender a solucionar conflictos, hay caminos y estrategias para ello.

Investigaciones y reflexiones teóricas, provenientes de campos como la psicología social, la psicología de la perso-

nalidad/ la psicología de las organizaciones y la psicología aplicada a la educación en ámbitos formales y no formales/ así como en los ámbitos del derecho y el mundo laborat han propiciado resultados significativos/ relevantes para la resolución de conflictos. En todos los casos parece advertirse un fondo común y se va delineando un corpus de estrategias básicas/ aplicables a todos los casos.

–*Los diez principios de la cultura de mediación basada en el ejercicio de la inteligencia moral*

1 La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades.
2) La asunción de responsabilidad de los propios actos y sus consecuencias.
3) El respeto por uno mismo. La búsqueda de los propios deseos/ necesidades y valores.
4) El respeto por los demás. La comprensión de los deseos/ necesidades y valores del otro.
5) La necesidad de privacidad en los momentos difíciles.
6) El reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona.
7) La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos.
8) La creencia en las propias posibilidades y en las del otro.
9) La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad.
10) La capacidad para aprender de los momentos críticos. La apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano.

(M. Munné / P. Mac-Cragh/ 2006.)

Los orígenes de la mediación son muy antiguos (cf. Burgess / Burgess, *Encyclopedia of Conflict Resolution*, 1997): hace más de dos mil años en China, aunque otros hablan de hace cuatro mil en Mesopotamia, cuando un gobernador sumerio pudo evitar una guerra por el litigio de unos territorios. También ha habido referencias relacionadas con esto en las tradiciones culturales y espirituales de los tribunales rabínicos judíos y en la propia Iglesia.

La cultura de la mediación:

- promueve el crecimiento moral;
- es generadora de revalorización y reconocimiento;
- debe concebirse como comunicación;
- está basada en un proceso de narración personal.

Personalmente nos apuntamos, en lógica con el relato propuesto en este libro, a la convicción de que la humanidad debe caminar hacia una cultura de la mediación, que tiene necesariamente un componente moral, alimentado entre otros por las aportaciones de Kohlberg, Piaget, Kant y otros autores que nos han servido de referencia en el discurso que hemos pretendido articular.

El poder estaba antes basado en los recursos naturales, la fuerza y el capital. Ahora habríamos pasado a una consideración del poder basado en la información y el conocimiento. Las sociedades disgregadas son realmente pobres. Es necesaria, desde esta perspectiva, una cohesión basada en la edificación de lugares sociales legítimos.

Celebrar la diferencia en lugar de penalizarla significa que la búsqueda de puntos comunes debe ir acompañada de la constatación de la singularidad y diversidad de los seres humanos. El mérito no está en cooperar porque hemos descubierto que tenemos intereses similares, lo realmente valioso es el hecho de colaborar desde la aceptación de la diferencia. La misión de la mediación no es otra que la

de servir de punto de encuentro de los diferentes sin caer en la tentación de homogeneizarlos. Los «diferentes» también somos nosotros.

Es necesario el estudio serio de los procesos de mediación, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la implementación de programas y la oferta de servicios en nuestro entorno. Todo esto nos llevará a contrastar la operatividad de una nueva forma de actuar ante el conflicto que parece resistirse a pautas y encasillamientos. Se trata de buscar un objetivo compartido a lo largo de todo el proceso de mediación. El concepto de alteridad, las relaciones yo-tú, nosotros-vosotros, nosotros-ellos, son fundamentales para entender en profundidad qué quiere decirse cuando se habla de cultura de mediación, que, una vez más lo recalcamos, se relaciona con una cultura moral para un tipo de sociedad deseable.

El mediador no puede quedar fuera, alejado, con la excusa de evitar dirigir, tomar protagonismo, influir o posicionarse. No es un juez, y su misión no consiste en ayudar a los demás, sino en conseguir que se ayuden a sí mismos, pero ha de pretender que el proceso sea equitativo y manejarse hábilmente para conservar su independencia y al mismo tiempo colaborar activamente en la consecución de los objetivos que los verdaderos protagonistas han expresado. Deberá ser además un modelo de comunicación, velar para que la elaboración de la información produzca elementos éticos, valorando positivamente las aportaciones constructivas conseguidas en conjunto, haciendo circular continuamente la confianza que se ha de establecer hacia el mediador, entre las partes y el proceso. Debe procurar que cada persona aporte lo mejor de sí misma en el proceso, generando confianza de los unos en los otros. Esto es complicado, porque tendrá que escuchar a unos y otros, sus senti-

mientos, penas, sufrimientos, etc. Deberá, en fin, estar dotado de una buena, tal vez sobresaliente, inteligencia moral.

Los procesos de mediación se forjan en y a través de la comunicación. Hablar de mediación es hablar de tarea moral, que implica desarrollar aptitudes y actitudes. «Adela Cortina analiza las formas de afrontar los conflictos a partir de los imperativos kantianos [...] La autora concluye que las relaciones humanas se producen entre sujetos que aun antes de saberse en confrontación se reconocen mutuamente como seres humanos. Sin ese conocimiento mutuo nadie aprende a saberse persona. Educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida digna y plena y merecen lograrla, es el procedimiento infalible para orientar las estrategias de resolución de conflictos en el sentido justo, en el sentido de justicia» (Boqué, 2003, p. 123, citando a Adela Cortina). Como un ejercicio ético añadiríamos por nuestra parte que la cultura y práctica de la mediación, en sus distintos ámbitos, puede ser contemplada desde las perspectivas de las inteligencias interpersonal e intrapersonal -inteligencia emocional-, desde la inteligencia social y desde la inteligencia moral. Todo conflicto suele llevar, al menos implícitamente, la inclusión de un problema moral. Por eso se necesita, junto al concurso de otras inteligencias, el de la inteligencia moral.

> Considerando que la presencia natural e inevitable de conflictos en nuestro entorno suele generar profundo malestar, zarandea nuestro modo de vida habitual y crea sensación de impotencia y fracaso, aprender a transformar los conflictos en oportunidades debería constituir una aportación realmente valiosa, especialmente cuando conlleva la superación

de visiones catastrofistas y deterministas, las cuales, con demasiada frecuencia, justifican tanto la inacción como el abuso de poder. No sería mala idea, pues, diseñar y ofertar estructuras de mediación que incidan en las capacidades de cada persona y comunidad para superar diferencias, acercar extremos y, en definitiva, buscar alternativas a la cultura de confrontación en que nos encontrarnos inmersos, planteando, con más fuerza si cabe, una relectura de las relaciones interpersonales desde un lenguaje de diálogo, paz y consenso (Boqué, 2003, p. 12).

Esta interpretación de la mediación, desde la perspectiva cultural, hace de ella un proyecto colectivo de la humanidad o, mejor dicho, con la humanidad, un proyecto moral, un ejercicio de inteligencia moral. Sus aplicaciones, como antes hemos indicado, se extienden a ámbitos como la familia, la escuela, el trabajo, la política, etc. ¿No echamos todos en falta la existencia de auténticos mediadores, cargados de autoridad, respetados por todos o, al menos, por una gran mayoría social, ante quienes los partidos políticos se pudieran sentar para llegar a acuerdos, a consensos, indispensables si se quiere hacer política de verdad, es decir, la que persigue el bien común?

Obsérvese que todos los principios de la cultura de la mediación que antes hemos referido tienen connotaciones morales, si es que no son ya en sí mismos verdaderas propuestas éticas. Obsérvese también que estos mismos principios parecen nacidos de alguien que posee lo que todo el tiempo estamos entendiendo y definiendo como inteligencia moral y engarzan perfectamente con el discurso que mantenemos a lo largo de este libro.

Vale la pena recoger aquí, a modo de pausa meditativa, a la que invitamos al lector, una serie de sentencias que dan que pensar y que pueden relacionarse perfectamente con el

ejercicio de la cultura de mediación. Todas ellas tienen una cierta carga utópica, pero es que la inteligencia moral «en ejercicio» debe encerrar con frecuencia buenas dosis de utopía:

1) «La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar» (Eduardo Galeano, escritor).

2) «En los momentos de crisis solo la imaginación es más importante que el conocimiento» (Albert Einstein, científico).

3) «La utopía es el principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor» (Anatole France, escritor).

4) «Mientras unos creían que era imposible, otros lo hicieron» (Anónimo).

5) «Una sociedad no vive sin utopías, es decir, sin un sueño de dignidad, de respeto a la vida y de convivencia pacífica entre las personas y pueblos. Si no tenemos utopías, nos empantanamos en los intereses individuales y grupales, y perdemos el sentido del bien vivir en común» (Leonardo Boff, teólogo).

6) «Ojo por ojo... y el mundo se quedará ciego» (Mahatma Gandhi).

7) «La vida es muy peligrosa. No por las personas que hacen el mal, sino por las que se sientan a ver lo que pasa» (Albert Einstein).

8) «A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota». «La paz comienza con una sonrisa» (Teresa de Calcuta).

9) «Yo tengo un sueño: que un día esta nación se elevará y vivirá el verdadero significado de su credo; creemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres son

creados iguales». «Yo tengo un sueño: que mis cuatro hijos pequeños vivirán un día en una nación donde no serán juzgados por el color de su piel, sino por el contenido de su carácter» (Martín Luther King).

10) «Durante toda mi vida me he dedicado a esta lucha del pueblo africano. He peleado contra la dominación blanca y he peleado contra la dominación negra. He buscado el ideal de una sociedad libre y democrática en la que todas las personas vivan juntas en armonía e igualdad de oportunidades. Es un ideal que espero poder vivir para ver realizado. Pero, si es necesario, es un ideal por el cual estoy preparado para morir» (Nelson Mandela).

11) «La peor locura es ver la vida tal como es y no como debiera ser» (Miguel de Cervantes).

4. Educar ciudadanos en un mundo tecnológico «en-redado». Perspectiva sistémica y nuevas tecnologías, con la inteligencia moral de fondo

El modelo ecológico-sistémico sostiene que las relaciones entre las personas son parte de sistemas complejos y están sometidas a influencias sociales, culturales e históricas. El desarrollo y los resultados de la educación en un niño, un adolescente o un joven dependen evidentemente de las propiedades intrínsecas de los diferentes *microsistemas* a los que pertenece (familia, instituciones educativas ...), pero también del *mesosistema*, que define las interrelaciones entre dos contextos en los que el educando vive y participa activamente. El *exosistema* es un conjunto de fuerzas que afectan a lo que sucede en los microsistemas primarios, por ejemplo el lugar y naturaleza del trabajo de los progenitores de un alumno, las relaciones que mantiene su profesor

con el resto de miembros del claustro, el carácter y estilo de la comunidad escolar, los medios de comunicación, etc. Los contextos de desarrollo y educación de un sujeto se ven finalmente influidos por el *macrosistema*[1] constituido por las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones y de los contextos y que establecen unas características comunes entre ellos.

Cuando se habla de temas educativos no se puede olvidar la complejidad de todo ese entramado, compuesto por diversos niveles que constituyen el «ambiente ecológico» en el que las personas crecemos y nos hacemos miembros activos de nuestro grupo social.

Las nuevas tecnologías y, en general, los medios de comunicación son exosisemas, tema sobre el cual merece la pena hacer una reflexión, de carácter aplicativo, al hilo de nuestro relato y propuesta, para lo cual un marco referencial puede ser la estimativa moral.

El debate en relación con esta cuestión se sitúa a veces en términos bipolares para la perspectiva moral. Así, se hacen preguntas tópicas, como estas: las nuevas tecnologías, ¿son «buenas» o «malas» para el ser humano? ¿Qué peligros morales esconde Internet? La televisión, Internet, las TIC en general, ¿contribuyen *per se* a que los niños de hoy sean más violentos, como a veces de manera un tanto simplista se trata de argumentar? Muy probablemente estos debates esconden una defensa ante lo nuevo, ante lo que aún no se domina, ante lo que pre-ocupa, pero sobre lo que no nos ocupamos debidamente y en su justo momento.

Se reproducen con estas apreciaciones episodios de la «patética moral» que no aportan nada a los debates éticos que se plantean en la sociedad o a la cuestión del valor, abusan de la expresión «crisis de valores» como una espe-

cie de condena apriorística de los modos de vida actuales, sus recursos y posibilidades, y pocas veces profundizan en el verdadero sentido moral de la persona, en la fundamentación ética de las acciones y hábitos de los sujetos, en la aplicación recta de los avances científicos y tecnológicos a los diversos campos de la existencia o a la organización de la sociedad. Esto, sin embargo, es cada vez más necesario en un mundo que nos plantea frecuentes dilemas morales.

Por otro lado, es evidente que exosistemas como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen connotaciones educativas directas. Parece abrirse progresivamente un acuerdo sobre las posibilidades que las TIC ofrecen a la educación, aunque haya que distinguir con cautela entre lo que hay de mito, de promesa y de realidad en relación con estos soportes para la acción educativa. No faltan incluso los escépticos y críticos, como D. Goleman, que alerta sobre los perjuicios emocionales que el uso de Internet puede acarrear a determinados sujetos o los avisos provocadores de G. Sartori hace años sobre la televisión. Por eso mismo hay entre los especialistas y estudiosos de estos temas quienes contemplan las TIC en una perspectiva «jano siana», porque están convencidos de que representan un nuevo dios con dos caras, y así hablan de oportunidad y amenaza al referirse a ellas.

Sin desconocer la existencia de problemas en la cuestión que tratamos, preferimos apuntarnos al polo esperanzado de la oportunidad, lo cual, a la hora del análisis de posibilidades cara al futuro, supone un sí, una apertura, pero también unas condiciones. Esta es, en definitiva, la tesis que mantenemos: si los medios de comunicación, las TIC, Internet, etc. ayudan a construir conocimiento -lo que, evidentemente, no es solo facilitar y almacenar información-, se-

rán oportunidades y recursos plenos de validez y cumplirán un papel impagable. Si sirven para desmontar prejuicios y estereotipos, habremos ayudado a través de ellos a dar un gran salto en las relaciones interpersonales. Si son aptos para generar nuevos procesos cognitivos y reforzar los básicos, habremos encontrado en ellos un magnífico recurso. Si resultan válidos para ampliar el escenario de las verdades y la transmisión de valores, estaremos ante una conquista ética que merece la pena. Si ayudan a crear redes afectivas, realmente interrelacionales, habremos conjurado uno de los posibles peligros que se achacan a las TIC, singularmente a Internet, como son el solipsismo y el aislamiento del usuario.

La estructura ética de la persona es la conciencia moral, y su cauce funcional es el discernimiento ético. Ambos, conciencia y discernimiento, se funden en la *estimativa moral*. Esta se refiere al universo de los valores. Ortega y Gasset la concebía como «ciencia a priori del valor», y afirmaba que sus «leyes son de evidencia perfecta, al modo de las geométricas» (*Obras completas* VI, 1955, pp. 315-335).

Fundamentación ética del obrar humano, sentido moral, estimativa moral, la persona como centro, todo ello en un mundo en el que existe un pluralismo cultural, ideológico y también moral, parecen el marco apropiado, a nuestro juicio, para confrontar estos dos elementos: ética y medios de comunicación, o ética y nuevas tecnologías, cualesquiera que sean los aspectos que toquemos: contenidos, formas, soportes, ideologías subyacentes, propiedad de los medios, etc.

Estamos en los albores de una revolución con los medios de comunicación y la información como protagonistas. Todo esto debe conducir a cambios en los enfoques educativos para abordar una cuestión que actualmente

desborda a los padres y educadores, como muchos de ellos reconocen.

Se impone la necesidad de enseñar un uso crítico de estos medios, lo que, aparte de ser una tarea educativa, lo es también moral. Esta es la salida constructiva y realista. Frente a un control utópico, por ejemplo de los contenidos televisivos o de la Red por parte de los agentes educativos, y frente a posturas carentes de realismo o pronunciamientos un tanto apocalípticos como los de G. Sartori en su libro *Homo videns*, se impone el autocontrol, que tiene su traducción directa en enseñar a los niños a usar críticamente la televisión y las nuevas tecnologías. Es una tarea de la escuela y de la familia.

No estamos de acuerdo, pues, en plantear el problema tratado según el dilema «televisión sí o no», «nuevas tecnologías sí o no», con el que algunos han querido simplificar el reto, porque esa formulación esconde enfoques educativos extremistas y es el reconocimiento indirecto de que el problema desborda a muchos padres y educadores o, como se dice en el argot boxístico, sinónimo de «tirar la toalla». La utilización banal que se hace de la televisión y de otros medios tecnológicos -ordenador, tableta, *smartphone*, videojuegos, etc.- implica que educativamente debemos estar mucho más alerta y jamás adoptar la táctica del avestruz.

Un niño de hoy no imagina un mundo sin televisión o sin Internet, no digamos ya sin móvil, incluso no sabría «leer» este mundo sin esos referentes tecnológicos; es más, aprende a conocer e interpretar este mundo y su mundo en gran parte a través de ellos. Por eso se impone una nueva forma de enseñar y educar a los niños que les ayude a interpretar correctamente el mundo y la sociedad en que viven, sabiendo «leer» críticamente, es decir, con criterios -sobre calidad, sobre valores, sobre el propio uso, etc.- el

conjunto de lenguajes y contenidos que constituyen la televisión y ahora otros medios tecnológicos. Y para esa lectura se necesita la ayuda de las inteligencias lógica, social, emocional y moral.

Hay que caminar en lo tocante a este punto hacia un modelo de responsabilidad compartida por las familias, la escuela, los agentes sociales, el Estado con sus instituciones, los propios medios e instituciones que se dedican a la comunicación, a la transmisión de datos e información, cualesquiera que sean sus formatos. Estos debieran hacer un verdadero ejercicio de reflexión y autocontrol, pensando en el segmento social más sensible dentro de su audiencia, los niños, buscando incluso puntos de consenso entre ellos respecto a esta cuestión. El Estado y las Administraciones deben ejercer su responsabilidad mediante la regulación, vigilancia y control de contenidos en lo que puedan afectar a los menores. Instituciones como la del Defensor del Pueblo y el Defensor del Menor están especialmente llamadas a cumplir aquí con su responsabilidad. Y, por supuesto, la hoy llamada sociedad civil, a través de distintas asociaciones, tiene igualmente un papel que cumplir en este terreno.

La escuela ha de desempeñar igualmente un papel básico, sobre todo a la hora de enseñar a los niños a aprender y asimilar un uso crítico de los medios de información y comunicación. Pero es la familia, a nuestro modo de ver, la principal protagonista en la asunción de responsabilidades en temas como el que nos ocupa. Los padres están llamados a ser filtro mediador entre el niño y esos medios. Esa mediación requiere actitudes y estrategias diferentes según la etapa psicológica que atraviesa el niño y para cuya ejecución los mediadores, padres o profesores, deberían recibir formación e información.

S. El respeto al otro como ejercicio de inteligencia moral

Ateniéndonos a la historia cabe decir que las religiones han sido y son causa de conflicto social, de tensiones, de atropellos y hasta de guerras, pero no la religión en cuanto tal, en cuanto propuesta trascendente de una forma de entender la vida para el hombre, en el más acá y hacia el más allá. A la pregunta de si la religión es causa de conflicto social hay que decir de antemano que lo puede ser, o lo son más bien determinadas maneras de entender el hecho religioso, la religión como propuesta, como visión de la vida y como guía de esta. Esto ocurre cuando la religión se convierte en arma arrojadiza de unos contra otros, en excusa para la discriminación, la falta de respeto al otro, la exclusión y la intolerancia, haciendo verosímil la paradoja de que algo que esencialmente es paz, re-ligión, re-ligación, re-lación, se convierta en causa destructora de la convivencia humana.

El fundamentalismo, como una forma y variante del fanatismo, ha tenido y tiene que ver con la religión, pero también con otras muchas manifestaciones y conductas humanas. Y es que más que en la naturaleza de la causa que se defiende, el fanatismo reside en el modo de hacer su defensa, en la violencia irracional con la que se persigue toda disidencia o se tratan de imponer las propias ideas. Por supuesto que el campo de «lo religioso», por lo que tiene de globalizador de la vida, de absolutizante, se presta a ello, y por eso ha dado pie a múltiples expresiones fanáticas. Se prestan, sí, al fanatismo «lo religioso», la religión, pero también posturas contrarias a la religión, como cuando la ciencia es la «única» verdad... Fanatismo es la desmesura irracional en la defensa de alguna causa que lleva a quien la padece a no escuchar las razones ajenas, e incluso a perse-

guirlas o condenarlas si no coinciden con las propias. En el fundamentalista, en el fanático, se produce la desconexión moral de la que habla Bandura y a la que nos referiremos más adelante.

La característica realmente diferencial de los fanáticos y fundamentalistas la encontramos en la irracionalidad con que defienden su punto de vista. Su posición se sitúa en un espacio acrítico, en desconexión con la inteligencia emocional y con la inteligencia lógica, que se basa en argumentos y razones; es un sentimiento cerrado, sin espacio para la reflexión. La fijación que tienen a «SU» verdad, ajena a toda empatía, impide a los fundamentalistas y fanáticos ver y respetar «la» verdad, y menos aún la verdad del «otro». El fanático carece de empatía, de capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Y cuando esto falta no puede darse la comprensión y el encuentro con el otro.

Hay una serie de factores concurrentes en la génesis del fanatismo y del fundamentalismo: predisposiciones personales, educación recibida, ambiente familiar, condiciones socioculturales, etc. Por lo demás, no existe o no siempre estamos ante el fanático «químicamente puro», y así debiéramos estar atentos a qué «porcentaje» de fanatismo puede anidar en nosotros en un momento de nuestra vida, cuándo desconectamos con nuestra dimensión empática, en qué circunstancias estamos más cerca de lo visceral y más lejos del argumento reflexivo.

Interpretar la historia y las situaciones sociales como un campo de batalla entre el bien y el mal, entre los buenos y los malos, papeles asignados respectivamente a «los míos» y a «los otros», está en la base de cualquier tipo de fundamentalismo. Las actitudes integristas superan el ámbito religioso, aunque encuentran en él y en la política un terreno muy abonado, como hemos dicho. Pero es el ser

humano -no, por tanto, la religión, o la cultura, o la patria- el que está expuesto a la tentación del fundamentalismo y del fanatismo.

Nos hemos detenido en estas consideraciones por estimar que asistimos actualmente a un rebrote de actitudes -individuales y colectivas-, en lo tocante a la religión y a la política, cercanas a lo que estamos llamando integrismo, fundamentalismo o fanatismo, conceptos y variantes de un mismo fenómeno humano frente al que vemos como antídoto educativo el desarrollo de la inteligencia moral, nutrida de las inteligencias social y emocional, entre las nuevas generaciones.

-Actitudes de inteligencia socioemocional y de inteligencia moral, imprescindibles en un mundo multicultural

1) *La sensibilidad*. Es preciso aprender a valorar lo ajeno, «lo otro»... El descubrimiento del otro, del distinto, es la clave para una sociedad intercultural e interreligiosa... Podemos decir, desde una perspectiva humanista cristiana, que Cristo es el descubridor, y en todo caso un reforzador positivo, de la categoría de prójimo...

2) *La educación*... en la familia, en la escuela, en la sociedad. La escuela intercultural en los ámbitos académicos y en los ámbitos sociales... Esa misma educación puede poner de relieve, por ejemplo, que los países musulmanes en la Edad Media estaban más «civilizados» que «nosotros», o la convivencia pacífica de tres culturas y tres religiones en nuestra Península durante siglos, sin negar que hubiera problemas y que no todo fuera idílico.

3) *El diálogo*, partiendo de que nadie tiene el monopolio absoluto de la verdad. El diálogo es el instrumento que utilizamos para comunicar nuestro punto de vista, aunque reconozcamos que dialogar no es fácil... Se trata de ser sabio

y ser tolerante... pensando que algunos temas, quizá todos, no merecen un enfrentamiento, que la tolerancia y el respeto a las personas son bienes superiores a las «certezas» que cada grupo desearía imponer por la fuerza a los otros. Desde esa perspectiva «sabia» podemos tolerar, en el sentido de «pasar», errores que carecen de importancia, pero siempre hemos de tolerar y respetar a la persona, aunque no estemos de acuerdo con sus ideas y planteamientos.

4) *La superación de algunas contradicciones del fundamentalismo*, como las siguientes:

-Creer que existe la lectura al pie de la letra de «lo religioso» y de sus textos sagrados, y eso no es cierto por múltiples motivos. Bastaría pensar que toda lectura es ya una interpretación. Lo que hemos de preguntarnos al leer un texto sagrado no es tanto qué quería decir para los hombres antiguos, aunque eso pueda ser interesante y nos ayude a contextualizar, sino, en continuidad con eso, qué nos quiere decir eso mismo hoy. El fundamentalista es más un imitador que un seguidor, imita sin sentido crítico y, al imitar, descontextualiza.

– Creer que el lenguaje religioso es similar al científico. Es lo que interpreta con frecuencia el fundamentalismo, y por eso no puede entender ciertos textos bíblicos, del judaísmo o del islam. La gran esperanza no está en el diálogo de las palabras, sino en el corazón, en lo que llega a la persona y la toca en el fondo de sí misma.

5) *Una buena lectura del hecho religioso.* Los demás, diferentes a mí, no son un estorbo, sino que pueden ser una bendición, porque me complementan. No se trata de relativizar la verdad de cada religión, haciendo lo que algunos han llamado una especie de «paella de religiones» en una amalgama o sincretismo de hipermercado, algo así como religiones a la carta... Más bien se trata de creer que hay

una Verdad más alta, jamás abarcable por nuestras verdades parciales. Las religiones son puntos de vista, aunque importantes y decisivos para el creyente. Pero solo Dios es el punto desde el cual todo es mirado. Por eso nos podemos enriquecer por el modo específico con el que cada religión se aproxima al Absoluto, a esa Realidad trascendente a la que llamamos Dios. Esta es la posición en la que se sitúa Hans Küng en la obra antes citada (Küng, 1991).

Todas las religiones, en diálogo, pueden constituirse en el gran aporte al mundo de valores como la paz, el amor, la justicia, la libertad, el respeto a la tierra. Pueden ofrecer, igualmente juntas, el sentido de lo gratuito que es y tiene la vida que se nos ofrece día a día. Pueden incluso aportar, como de hecho hacen, elementos emocionales y simbólicos que van más allá de las ideas y de las elucubraciones. Deben aportar el desapego y la ligereza de equipaje, porque, cuando una religión se convierte en poder, pierde autoridad. Las religiones se legitiman socialmente, no desde el integrismo fundamentalista, sino desde la apuesta por lo humano, por las personas.

6. Cuentos, narraciones, moralejas y educación moral

El valor educativo del cuento, incluida la vertiente moral, es indudable y ha sido reconocido a lo largo de la historia de la educación. Podemos incluso afirmar que el buen educador es, debe ser, un buen narrador de historias y de cuentos con «moraleja», que no con moralina. A mí me gusta por eso la denominación de lector para referirse al profesor en la tradición sajona. El profesor, el educador, son lectores, es decir, intérpretes. Y no en vano algunas etapas educativas, especialmente la infantil y la primaria,

han descubierto en el cuento un recurso educativo de primer orden.

Si repasamos las fábulas de Esopo -minicuentos, en realidad-, como también el calco que de ellas hacen en buena medida Fedro y, muchos siglos más tarde, Fénelon en Francia o Iriarte y Samaniego entre nosotros, observamos que incluyen siempre una moraleja, es decir, una conclusión de carácter moral. Es más, las fábulas de Esopo terminan siempre diciendo en su griego original: Ho *mythos déloi*..., es decir, la fábula muestra, demuestra, quiere decirnos. O con otras palabras: la moraleja es...

Las colecciones de narrativa infantil y juvenil, de las que tenemos magníficos ejemplos en España (baste el ejemplo señero de «El Barco de Vapor», cuyos libros han sido y son leídos por varias generaciones) pueden ser consideradas, entre otras perspectivas desde las que se contemplen, como propuestas de valores a través de la creatividad, de la imaginación, de la ensoñación que llevan al niño y al adolescente a visitar mundos nuevos, ajenos o no al suyo, pero en los que puede reconocer la huella de lo humano, la huella del valor. Son los mundos de Cleo, el caracol aventurero; de Zap, un pez pintado; de Noel, el león que no sabía rugir; del ogro Malogro o de Quintín y Mundicia, por citar solo algunos títulos y personajes de la colección de literatura infantil y juvenil «La Brújula», u otros como Agustina la payasa, el cerdito Lolo, Macaco y Antón, los tres amigos algo gamberros y transgresores Chucu, Lila y Pinto, la bruja Mon, Bebo y Teca, Pupi, que llega a la Tierra, medusas presumidas o la pequeña Tina de «El Barco de Vapor».

Como muy bien dicen los folletos promocionales de una de esas colecciones, son «historias de buenos malos y de malos que parecen buenos, de libros donde viven las palabras, de autobuses llenos de poesía, de peces solitarios

y curiosos... historias que brotan de la imaginación...». Libros en los que no solo la palabra es vehículo comunicativo, sino también la acertada estética de sus ilustraciones. Y, es verdad, en mitad de las peripecias de los personajes de las colecciones de literatura infantil y juvenil, en el escenario de sus mundos, en su vivir y actuar, se descubre una constelación de valores que darían sentido al mejor currículo educativo: amistad, autoestima, colaboración, confianza, esfuerzo, honestidad, paz, respeto, igualdad, sinceridad, tolerancia, solidaridad y tantos otros. ¡Educación en valores, educación moral, ayuda al desarrollo de la inteligencia moral!

Igual que podemos hablar del laberinto sentimental como ese espacio emocional en el que los sentimientos se encuentran, se entrecruzan y relacionan, podemos referirnos al laberinto de los valores, donde las acciones impregnadas de valor se encuentran y se asocian. Porque no hay valores en abstracto: los valores no están situados en una especie de mundo aparte, de depósito del cual uno se aprovisiona, sino que hay valores cuando hay acciones dotadas de la fuerza del valor ético y, en el fondo de todo ello, la persona, el primero de todos los valores.

Es lo que, a mi modo de ver, proporcionan estas colecciones: peripecias, acciones con valor y personajes que los encarnan. No para imponerlos, sino para proponerlos. No desde el sermón y la moralina, sino desde la diversión y lo lúdico. Luego será el niño el que haga sus propias lecturas, las mismas o tal vez distintas -aunque no menos ricas- que las que inicialmente la narración propone. El niño será *libre* al leer ese *libro* para hacer sus interpretaciones. Es verdad que podemos y debemos ayudarle, desde la familia y desde la escuela, a que aprenda a leer y, en tal sentido, las guías didácticas que suelen llevar anexas esos libros son un

magnífico recurso. En todo caso, ahí hay un espacio magnífico para la educación moral a través de la narrativa infantil y juvenil.

Los libros de dichas colecciones constituyen, pues, un instrumento de orientación educativa, acompañamiento divertido, pero siempre señalando un norte, el de los valores. En mi pueblo natal, cuando alguien andaba por mal camino -no sé si por despiste espacial, psicológico o moral, tal vez por un poco de todo-, se decía que estaba desnortado. En la vida de un niño es necesaria la existencia de medios que marquen el norte y le ayuden a encontrarlo, a orientarse. Primero, las personas, los padres y educadores. Y después los libros y los cuentos, hoy tan asequibles en cualquier formato.

7. **Videojuegos y la inteligencia moral desconectada**

a) De los periódicos...

«Cómo matar a un profesor, varias maneras de hacerlo». Así rezaba el titular de varios periódicos de no hace demasiado tiempo. A continuación venía el contenido del artículo de tan llamativo titular. Se trataba de un videojuego con una temática fiel al citado titular, lo que motivó la protesta inmediata de asociaciones de profesores y autoridades de las Administraciones educativas, además de dejarnos poco menos que atónitos a todos los que nos importa de verdad y a fondo la educación de nuestros jóvenes.

«Tres jóvenes gallegos, ingenieros informáticos, triunfan con un sencillo juego para móviles que critica con ironía a los políticos venales» (*El País*, 17 de julio de 2015). Este era el reclamo de otra noticia que me llamó la atención, justa-

mente cuando me dedicaba a reflexionar y dar forma a las ideas que configuran este libro. Es un juego para Android e IOS que se titula «Alcalde corrupto». Uno clica sobre un billete verde que aparece en la pantalla y se ve inmerso en la práctica irrefrenable de los sobornos, timos, enchufismos y todo tipo de corruptelas que solo conducen a un final: amasar una indecente fortuna e ingresarla en una cuenta en Suiza. El que lo consigue gana. Los creadores dicen, con retranca gallega: «Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia». Es como el lado oscuro del Monopoly. Como en ese clásico juego de mesa, en «Alcalde corrupto» solo se puede conseguir el éxito acumulando dinero, pero, en este caso, cuanto más indecentemente, mejor. Los creadores reconocen que el jugador no encuentra serias dificultades para malearse. Puede echarse a perder -para ganar- eligiendo entre distintos grados de corrupción, aunque igual de ilegales todos, desde firmar contratos con narcotraficantes y financiar el tráfico de armas hasta realizar sobornos, enchufar y amañar votos. También puede seleccionar del menú otras decisiones inmorales del tipo comprar jueces o echar la culpa de todo lo malo al Gobierno anterior. La ambición crece a medida que se van superando etapas. Llega un momento en el que el jugador comienza a elegir entre un menú de sesenta reconocibles frases -todas ellas sin citar al autor- para meterse de lleno en el papel. Entre las genéricas: «Hemos trabajado mucho para saquear este país», «La corrupción no existe, lo que existe son los corruptos», «Los salarios no están bajando, se está moderando su crecimiento». Aseguran que a medida que la fortuna y el poder aumentan en la pantalla lo hace también la ambición del jugador, «que no puede evitar caer en la corrupción». Es adictivo, sí. «Engancha, sí, porque todo el mundo acaba queriendo saber hasta qué punto se puede estafar», y, lo que es

más, porque los títulos que se consiguen se pueden compartir «para fardar de puntuación en las redes sociales», sostienen los creadores, tirando una vez más de retranca.

Esto podría haber servido de base para algunas de las reflexiones que con tanta lucidez ha aportado Bandura al tema que nos ocupa y que más abajo tratamos al referirnos a la desconexión moral.

Tomado del diario *El País*, 14 de mayo de 2015: según la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR), recibieron el año pasado dos mil llamadas... Se ha «normalizado» esta violencia machista en el entorno de los jóvenes y alertan del papel que juegan en todo esto las nuevas tecnologías. Seis de cada diez adolescentes víctimas de violencia de género sufrieron acoso a través del móvil, y las redes sociales, según un estudio de los «40 Principales»; además, algo más de la mitad, un 51,1% no era consciente de que estaba sufriendo violencia de género. Las tecnologías inciden mucho aquí por la importancia que revisten para los adolescentes actuales, y a este tema dedicamos también un amplio espacio en el libro. Parece haberse producido una banalización de las conductas agresivas en las parejas adolescentes, como si aquellas fueran algo «normal e inevitable». Por eso, entre otros motivos, se tarda en pedir ayuda. Traemos aquí el dato y su conexión analítica sobre la banalización subjetiva, y en cierto modo sistémica, de conductas objetivamente agresivas, porque eso es justamente lo que ocurre en el caso de la influencia que determinados videojuegos tienen o pueden tener en las conductas de los jóvenes y de los niños.

Tras unas breves consideraciones generales sobre el panorama del videojuego, en el que ya ponemos de relieve algunos de los problemas y retos que relacionan videojuego, educación y ética, así como interrogantes de hondo

calado que se ofrecen al respecto, pasaremos a referirnos a aspectos educativos relevantes sobre la cuestión planteada: el videojuego como oportunidad de aprendizaje y desarrollo socioemocional de los sujetos, así como su calificación de realidad ambivalente, dependiendo de factores como contenidos, tiempo dedicado, adecuación a las edades de los sujetos, etc. Insistencia especial hacemos sobre el papel de la familia al respecto, propugnando lo que entendemos por un uso razonable y crítico de los videojuegos, en paralelo a lo que defendemos en relación con el uso de toda clase de tecnologías hoy a disposición de los educandos.

En segundo lugar, y siguiendo la línea central de este libro, nos detendremos en la defensa de que existe una inteligencia específica que podemos llamar inteligencia moral, entendida como capacidad de discernimiento ético, de elaborar juicios morales adecuados y cómo podemos relacionarla con el tema de los videojuegos. Propugnamos todo el tiempo la necesidad de una fundamentación ética y una moral de mínimos en la educación y en su aplicación a temáticas como las que encierra el caso de los videojuegos, defendiendo la necesidad de consenso respecto a convicciones humanamente integradoras. Se impone un análisis axiológico, necesariamente crítico, de los contenidos de los videojuegos, pero el enfoque moral tiene que ver con otros aspectos de estos, no solo con la educación. Proponemos el enfoque de una responsabilidad socialmente compartida en torno a este tema, donde el papel del educador es fundamental, pero sin que esto solucione todos los problemas. De ahí la necesidad de transferencia de conocimientos entre los creadores, los educadores y los investigadores sobre este tema.

En tercer lugar plantearemos la siguiente cuestión: la ética encuentra en las tecnologías -el videojuego quedaría

aquí englobado- un gran desafío para reflexionar sobre el sentido de la vida, las relaciones interpersonales y, en último término, sobre la naturaleza humana. Y nos haremos preguntas como esta: ¿se produce un choque entre el imperativo ético y lo que podríamos llamar un imperativo tecnológico? La preocupación humanista que muchos tecnólogos poseen puede resultar fructífera para elaborar una propuesta común sobre el sentido de las diversas prácticas sociales tecnológicas. El sentido -moral- y la legitimidad -sociopolítica- son los pilares que sostienen la pertinencia de cualquier propuesta humanista. Proyectividad, formación humanística y sociedad avanzada como resortes del imperativo ético. Una sociedad tecnológicamente avanzada es la que encama, en términos de tensión, el momento teleológico de la producción de bienes junto con el momento deontológico de la consideración «general» de esos bienes, que tienen ya, como de suyo, una virtualidad humanizadora. En relación con cualquier tecnología hay que aclararse sobre para qué tipo de persona y de sociedad estamos trabajando o queremos trabajar.

En cuarto lugar, y apoyándonos en las aportaciones de A. Bandura sobre la desconexión moral, defenderemos la relevancia de esta perspectiva en relación con la dialéctica videojuegos-ética. Es este un aspecto en el que nos detenemos especialmente en otro de los apartados de este libro, como acabamos de mencionar. Hablaremos de los mecanismos que operan en la desconexión moral y su aplicación concreta al caso de los videojuegos. Creemos que esta perspectiva reviste gran interés en el tema que nos ocupa. Nuestro punto de vista se resume así: la amoralidad desmoraliza socialmente; la inmoralidad destruye, la ética construye.

Finalmente expondremos una serie de conclusiones hablando de responsabilidad social compartida y de res-

ponsabilidad de padres y educadores en este tema. Las consideraciones que siguen las hemos sometido a diálogo y valoración crítica de expertos en dos congresos internacionales celebrados en Argentina (Mar del Plata, 2014, y Buenos Aires, 2015) y han sido enriquecidas por las aportaciones de eminentes desarrolladores de videojuegos, con quienes mantenemos intercambios sobre investigaciones, así como por las de pedagogos y educadores de España y otros países.

b) Panorama general del videojuego

Los videojuegos se desarrollan fundamentalmente en Canadá, Estados Unidos e Inglaterra para el mercado occidental. El mercado asiático de estos productos es muy diferente, y su industria se encuentra asentada sobre todo en Japón y Corea del Sur, con las empresas chinas asumiendo cada vez más fuerza. Los juegos elaborados en Occidente pocas veces logran triunfar en Asia, y lo mismo ocurre al contrario. En América Latina, al igual que en España, la industria del videojuego es mínima, con la excepción de alguna empresa chilena.

Los niños más pequeños utilizan la consola portátil Nintendo DS. En el caso de los adolescentes, la diversificación es mucho más amplia: Play Station, Xbox, ordenadores y tabletas y, cada vez más, los teléfonos móviles de última generación. La Nintendo Wii es una consola familiar orientada a juegos que pueden disfrutar juntos niños y adultos, aunque estos últimos suelen servirse más de los ordenadores para 1ugar.

La franja de edad en la que se concentra un mayor uso de los videojuegos se sitúa entre los 15 y los 25 años, pues disponen de mayor variedad de productos y tiempo libre.

En los países occidentales, según diversos estudios, los chicos juegan muchísimo más que las chicas sirviéndose de estos soportes. En Asia, por el contrario, no es así, ya que en algunos países de esa zona la distracción preferida de muchísimas niñas es el videojuego, lo que acaba constituyendo un factor que influye en que muchas mujeres acaben trabajando en esta industria. Un ejemplo emblemático al respecto es Corea del Sur.

Lo anterior contrasta con Occidente, donde el 90 % de los trabajadores en empresas de videojuegos son hombres. En consecuencia, en Occidente se crean muchos menos productos atractivos para las niñas, y pocas de ellas querrán trabajar de mayores en esa industria. En relación con esto cabría abrir un debate sobre si el mundo de los videojuegos puede ser calificado de machista, pregunta que muy probablemente tiene una respuesta afirmativa.

Hay juegos específicos de tipo familiar para que los niños jueguen con sus hermanos y con sus padres, como hay también juegos para niños muy pequeños. Para los adolescentes, la oferta de títulos suele ser de juegos de larga duración, denominados *hard core*. Muchos de ellos son *on line*, lo que de paso proporciona la oportunidad de hacer amigos «virtuales» con gustos y aficiones semejantes a los propios.

Otro aspecto relacionado con los adolescentes y los videojuegos es que muchos de estos escogen juegos *on line* muy competitivos, porque les proporcionan un escenario desde el que exhibir las propias habilidades ante sus iguales, lo mismo que cuando juegan en directo con sus amigos «reales».

Los adultos prefieren en general juegos más breves y con un contenido obviamente más «adulto», dicho sea en toda la extensión del término. No pocos de ellos, sobre todo entre los adultos jóvenes, son aficionados a juegos de estra-

tegia muy complejos o ambientados en determinadas épocas históricas. Otros buscan una buena narrativa y, finalmente, hay quienes buscan simplemente que el juego sea lo más simple posible para jugar entre cinco y diez minutos mientras viajan en el metro o en bus urbano, mientras esperan en la parada. Esto se halla hoy muy facilitado porque se puede jugar a través de los móviles.

En relación con los contenidos de los videojuegos, hay un sistema oficial (PEGi) para clasificar la edad recomendada en cada uno de los productos. Las cajas de los videojuegos deben tener, según las normas al respecto, una etiqueta oficial para orientar sobre el tipo de contenido a los padres que quieren comprar un juego a sus hijos. La existencia de ese control normativo hace que las empresas creadoras y distribuidoras de videojuegos sean cuidadosas a la fuerza si quieren obtener la correspondiente etiqueta.

Otras empresas, sobre todo las que hacen *shooters* -juegos de disparos en primera persona- asumen que van a obtener la etiqueta de juego para adultos y no se preocupan de que sus productos sean violentos. Como en el cine, cuando se promociona una película, a veces se intenta llamar la atención siendo visualmente muy explícitos para así vender más. Este tipo de juegos tendrá siempre su público y seguirá proporcionando beneficios a las empresas que los crean y distribuyen, pero conforme la industria del videojuego va madurando se encuentra una mayor variedad de ofertas.

Sobre otros temas polémicos relacionados con los videojuegos, como mostrar escenas de sexo o de consumo de drogas, hay en general, y salvo excepciones, un cierto autocontrol en la industria, y pocas empresas se atreven con ellos. Hay ejemplos al respecto, no obstante, que han generado gran polémica, a pesar de estar destinados a adultos, sin que debamos olvidar las dosis de hipocresía que hay

a veces sobre estos temas y las polémicas que generan, en las que no es raro que predomine el ruido sobre la sinceridad.

El proceso de creación de un videojuego es muy complicado, porque en cada caso trabaja gente muy diferente: artistas gráficos, profesionales del sonido, ingenieros-programadores, etc., en un proceso de creatividad y trabajo colectivos. Los productores han de esforzarse mucho para lograr que profesionales tan diferentes, por su especialidad y por su propia personalidad, se comuniquen bien y colaboren en torno a un mismo proyecto. Además, la tecnología avanza muy rápido y hay que mantenerse al día, entre otros motivos por la competitividad entre las empresas desarrolladoras de videojuegos.

Hay algunas empresas dedicadas exclusivamente a desarrollar juegos educativos, como puede verse en http://www.preloaded.com/games/. En Estados Unidos se celebra todos los años un festival, *Games for Chilnge*, en el que se premia a juegos que intentan explícitamente educar y de alguna manera luchar por un cambio social, al incluir referencias a determinados valores. Puede verse http://www.gamesforchange.org/play/ .

- *Consideraciones educativas sobre los videojuegos.* El *hamo lud ens* (Huizinga), como este autor caracteriza a todo ser humano solo por el hecho de serlo, ya que a ello le conduce su propia naturaleza, tiene necesidad de jugar y ha encontrado a lo largo de los tiempos mil maneras de ejercer esa actividad. Hoy ha encontrado en el videojuego, en medio de ese inmenso continente que es «lo virtual», una oportunidad y un espacio inéditos e impensables hasta no hace mucho para jugar de otra manera.

El juego -y en consecuencia los videojuegos- influye en determinados aprendizajes y en el desarrollo socioemocio-

nal de los sujetos, singularmente de los niños y adolescentes. Por eso no es casualidad que desde hace unos años se haya venido desarrollando una línea didáctica, conocida como «gamificación», que se sirve de los videojuegos como estrategias para diversos aprendizajes, algunos de ellos relacionados con las materias de los currículos escolares. Quede aquí constancia de ello, aunque no nos extendamos ahora en este punto, que nos llevaría lejos de los propósitos de este libro. Se trata de videojuegos creados expresamente con una finalidad didáctica y de otros que pueden ser aprovechados para lo mismo, como recursos estratégicos, aunque no hayan sido ideados y desarrollados originalmente para ello.

Desde la perspectiva de la educación estamos con los videojuegos ante una realidad ambivalente, dependiendo de factores como los contenidos, el tiempo dedicado a jugar o la adecuación a las edades: su uso positivo, que lleva a afirmar a algunos que «jugar con videojuegos es pensar dos veces», o su uso negativo, por la posible relación de algunos videojuegos con contenidos xenófobos, racistas, sexistas o violentos, o dedicar a cualquiera de ellos un tiempo excesivo, llegando incluso a verdaderas adicciones, como estamos comprobando entre algunos niños y adolescentes, sin olvidar que en este punto hay no pocos adultos verdaderamente adictos.

Desde una perspectiva positiva y educativa, el videojuego puede servir, y así lo demuestra la experiencia de los educadores que se han asomado a ese mundo con rigor, para reducir tensiones, prepararse tal vez para aprender cómo afrontar problemas futuros de la vida adulta, para fomentar el desarrollo cognitivo de los educandos, así como para interiorizar valores y filtrar críticamente contravalores. Es evidente que, para que se produzcan esos efectos positivos, debe existir la mediación educativa y atenta de un adulto: padres y profesores.

Es responsabilidad de los padres preocuparse por el tipo de juegos que tienen sus hijos (pues no siempre son los que ellos les han comprado, ya que hay un alto nivel de intercambio de juegos entre los menores), en paralelo a lo que hacen o deben hacer dichos padres sobre el uso de la televisión, de Internet, de los móviles o de las revistas y cómics que manejan.

Los niños se familiarizan desde pequeños con distintos aparatos electrónicos y desarrollan habilidades que luego les permitirán utilizar las tecnologías -ordenador, tableta ...- para actividades productivas. «Mis padres me han contado cómo yo aprendí informática a base de pelearme durante largas horas con el ordenador para que funcionaran mis juegos favoritos», así se ha expresado en el correo que me ha dirigido un amigo, joven pero ya prestigioso desarrollador de videojuegos a nivel internacional, ingeniero informático de alto nivel, experto en la creación de videojuegos.

En relación con el tema sobre el que estamos reflexionando se produce la ya vieja polémica entre quienes denominó U. Eco como apocalípticos e integrados en relación con las nuevas tecnologías. Creo situarme entre los segundos y admito, como otros estudiosos del tema, que los niños desarrollan habilidades relacionadas con la maduración cerebral y el desarrollo cognitivo a través del uso de los videojuegos. Es bien sabido que el primer contacto con las tecnologías que tienen los niños es a través de los videojuegos, más allá de que, incluso desde bebés, les llamen la atención todos esos aparatos y veamos cómo con sus dedos pequeños tocan la pantalla de un móvil y quieran repetir una y otra vez la experiencia. Pero todo depende precisamente del uso que se le dé y de las características del videojuego, así como de la edad y madurez psicológica de quien

lo usa. Por eso, en este punto como en otros relativos a las nuevas tecnologías, sobre las que me vengo pronunciando desde hace años, mi posición se resumiría así: hay que caminar hacia un uso razonable y crítico de los videojuegos, como de la televisión, Internet y los teléfonos móviles, especialmente los de última generación.

Todos los videojuegos están diseñados para jugar en tres modos: solo, cooperativo y competitivo. La manera de usarlos cambia completamente de un modo a otro y cada niño tendrá sus preferencias. La perspectiva cooperativa se relaciona normalmente con aprendizajes deseables en los niños y adolescentes, y reduce, por ejemplo, los posibles efectos negativos de contenidos agresivos si lo comparamos con lo que ocurre cuando un niño utiliza esos mismos juegos de manera solitaria. Los juegos competitivos pueden aportar formas de satisfacción, comprobando cómo uno mejora las habilidades y acaba ganando la partida, junto a la lección de que a veces en la vida hay que saber perder para seguir mejorando, aprendiendo entre otras cosas de los errores.

Los padres deben preocuparse de que los videojuegos que utilicen sus hijos, cuando estén y jueguen solos, sean acordes con su edad. En sentido positivo tienen en estos soportes lúdicos la oportunidad de pasar buenos ratos con sus hijos y aprender cosas nuevas de estos jugando con ellos. De fondo late una de las tesis que mantenemos a lo largo de este libro: educar es ayudar a construir la autonomía y responsabilidad, objetivos que inequívocamente tienen que ver con la inteligencia moral.

- *Exigencias de un buen videojuego* (Prensky, 2001, p. 133)
- Ofrecer una visión general, objetivos y la principal función del jugador, centrando el foco en la experiencia de este.

- Estructura sólida, número limitado de opciones y divertido.
- Ni muy fácil ni muy difícil. Fácil de aprender su manejo y difícil de ganar.
- Recibir retroalimentación constante y proporcionar ayudas sobre la marcha.
- Incluir posibilidades de exploración y descubrimiento.
- Posibilidad de guardar los progresos.

– *Posibilidades didácticas de los videojuegos*. Indudablemente, esas posibilidades existen en ámbitos o áreas como la Lengua, Ciencias Sociales, Conocimiento del Medio o Ciencias Naturales. Y en cercanía al tema que nos ocupa en este libro citemos algún ejemplo de Educación para la Ciudadanía («September 12th», en http://www.newsgaming.com/games/index12.html) y otro del área de Ética («Contra viento y marea, ACNUR», en http://www.contravientoymarea.org), entre los muchos que cabría traer a colación, pues queremos dejar constancia de toda una línea muy positiva educativamente que existe en relación con los videojuegos.

Si nos preguntamos por qué se puede aprender con los videojuegos, encontramos razones como las siguientes, admitidas por los expertos educativos que investigan al respecto:

1) Los resultados obtenidos quedan con frecuencia registrados, lo que permite una autoevaluación. Además, los niveles de dificultad son progresivos.

2) Requieren práctica, con la ventaja de que las repeticiones no siempre son idénticas.

3) A veces es posible retomar el juego donde se dejó, lo que requiere atención sostenida y haber procesado bien los recuerdos.

4) Los juegos son atractivos y dinámicos, la información y las tareas aparecen en un entorno multimodal (palabras, imágenes, acciones, sonidos).

5) En muchos juegos, el aprendizaje no es lineal y está dentro de un contexto significativo, donde adquiere importancia la actividad exploratoria y el aprendizaje por ensayo-error. Con frecuencia ofrecen soluciones diferentes ante un mismo problema.

– *Videojuegos e inteligencia moral*. Se impone un análisis axiológico, necesariamente crítico, sobre los contenidos de los videojuegos. En estudios *ad hoc* se revelan valores que caminan a través de algunos videojuegos: confianza, veracidad, optimismo, lealtad, competencia, alegría, responsabilidad, afán de perfeccionamiento, capacidad de superación. Y contravalores: expresiones y acciones violentas, imposiciones por la fuerza física o psicológica, desprecio, autoritarismo, resolución violenta de conflictos, egocentrismo, intolerancia, avasallamiento, discriminación, racismo, machismo, culto a la muerte.

En torno a este punto no debiéramos cultivar, como ocurre en relación con cuestiones que afectan a la educación, la cultura de la queja constante ni seguir la estrategia del avestruz o minimizar problemas reales en relación con los contenidos de algunos videojuegos o posibles efectos negativos en su uso, como las adicciones, el aislamiento y otros.

Desde una inteligencia moral, cuyo desarrollo y potencialidades hay que cultivar en la educación, se impone el imperativo de una responsabilidad compartida, con exigencias como las siguientes:

1) No olvidar lo dicho en otro lugar de este libro: los videojuegos constituyen la entrada de la mayoría de los niños al mundo digital.

2) Ayudar, a través de estrategias educativas, a fusionar espacios reales y virtuales, entender el ambiente para adaptarse al contexto en el que se desarrolla la actividad educativa.

3) El papel del educador seguirá siendo fundamental también en el mundo tecnológico, con todas sus variantes.

4) Es del todo deseable la transferencia de información y conocimientos entre los creadores de videojuegos, los educadores y los investigadores.

5) La llamada «sociedad educadora» debe implicarse ante el reto que suponen los videojuegos, especialmente la sociedad civil articulada a través de asociaciones como las que agrupan a padres de alumnos, a las familias en general y a la escuela.

6) Es aconsejable la implantación de un Observatorio de lo Audiovisual, siendo conscientes de los riesgos y problemas, y prevenirlos.

7) Debe formarse a los futuros maestros y educadores en el diseño y aplicación de estrategias de evaluación de productos multimedia, para organizar con la ayuda de todos nuevos espacios educativos.

8) Es necesario ofrecer a los padres información técnica sobe las características y valores/antivalores presentes en los videojuegos.

9) Entre todos se debe enriquecer el debate psico-educativo, social y político sobre la incidencia de las tecnologías -de las que forman parte los videojuegos- e Internet en la vida de todos, fomentando la necesaria cultura de paz y un talante ético entre las nuevas generaciones. Sería un buen ejercicio de aplicación colectiva de la inteligencia moral a la cuestión que tratamos.

10) Finalmente, en relación con los anteriores aspectos, no debemos olvidar la desconexión moral (Bandura) que

puede provocarse, consciente o inconscientemente, en el que se sumerge en «otro mundo» a través de determinados videojuegos; un universo en el que todo vale, donde la ausencia de pautas morales está «justificada» precisamente por eso, porque es «otro mundo», el virtual, no el «real», donde estamos llamados a dar cuenta de nuestras acciones ante nosotros mismos y ante los demás. Más abajo nos detendremos en este punto.

Desde una perspectiva más fundamental vale la pena señalar que la ética encuentra en las tecnologías una oportunidad y un desafío para reflexionar sobre el sentido de la vida, las relaciones interpersonales y, en último término, sobre la naturaleza humana. La filosofía moral nos hace ver que es posible orientar las acciones humanas desde la racionalidad, sobre todo en tres privilegiados momentos que otorgan legitimidad al rol fundamental de la moral en la vida: la decisión, su aplicación a la resolución de problemas y conflictos, y la producción de bienes y productos realmente humanos, que humanicen. A nuestro modo de ver, la inteligencia moral tiene no poco que decir al respecto de temas como los videojuegos, como venimos subrayando. En el fondo, y como acertadamente se plantea el profesor G. González-Amáiz, hay que aclararse sobre el «para qué» tipo de persona y de sociedad estamos trabajando o queremos trabajar, para qué tipo de educando estamos ofreciendo determinados productos tecnológicos, fuertemente atractivos para los niños y adolescentes, como son los videojuegos, qué hay detrás de todo eso.

En resumen, ética y moral para todos, cuestión de todos, responsabilidad social compartida. Siempre será más cómodo y fácil culpar a un objeto, o a toda una industria como la del videojuego, que hacer autocrítica colectiva y reflexionar sobre lo que deben o no deben consumir los

niños y adolescentes. No debiéramos hablar de estas cuestiones con apriorismos, sino acercarnos a la realidad, conocer, interesarnos y valorar lo que nuestros menores hacen o pueden hacer al respecto de este tema. Ni culpar siempre a otros cuando se presentan los problemas, ni mirar para otro lado desentendiéndonos. Responsabilidad social compartida y responsabilidad educativa de familia y colegio, no a base de pronunciamientos demagógicos o gestos para la galería que no sirven para nada, no «cosmética», sino ética.

8. Propuestas educativas con inteligencia moral en el uso de los móviles por parte de los jóvenes

Vamos a referirnos en este apartado a una serie de investigaciones realizadas por nosotros sobre el uso de las tecnologías por parte de los jóvenes, centrándonos en concreto en el «enganche» al *smartphone*, realidad generalizada y cuya extensión parece imparable. Todos, jóvenes y mayores, están progresivamente entrando en esa nueva era comunicativa, aunque, por razones obvias, preocupe más en lo tocante a este punto la educación de los menores en el control y buen uso del dispositivo. Todos están sujetos a los mismos posibles problemas de ansiedad y de adicción cuando algo falla o frustra al respecto de ese uso. Como igualmente todos gozan de las ventajas indudables que el dispositivo ofrece. El WhatsApp es el símbolo, el icono más representativo de todo lo que es y significa el *smartphone*. Una buena música se puede escuchar a través de otro medio, pero esa comunicación inmediata y al alcance de la mano las veinticuatro horas del día no. Eso lo proporciona el WhatsApp, verdadero valor comunicativo añadido, el plus que se suma al «todo en uno» que concita el *smartphone*.

El adelantamiento progresivo de la edad a la que los padres, en proporción creciente, están regalando este dispositivo a los hijos menores refleja por un lado la influencia de una sociedad de consumo «de lo último» junto a la fascinación generalizada hacia todo lo tecnológico. Por otro lado es evidente que el uso de un *smartphone* por parte de un menor constituye cuando menos una cuestión educativamente preocupante. La percepción sobre el tema estudiado es que ha pillado desprevenidos a todos, también a la educación con sus dimensiones y tareas y entre sus principales agentes, los padres y los profesores.

Por su parte, los menores, niños y adolescentes no están sino introduciéndose de manera espontánea y natural, ausente de miedos y prejuicios en algo que forma parte de «su» mundo. El aprendizaje de los chicos en todo esto sigue en el fondo una secuencia como respecto a otros productos y dispositivos: ver - interesarse - mirar - tocar - observar - imitar - ensayo y error - desear tenerlo - lograrlo - usarlo.

Antes de referimos a estrategias educativas sobre el uso razonable de este dispositivo vale la pena advertir que hay que situarse ante la cuestión como algunos hemos defendido desde hace tiempo en relación con el uso de otros medios, como la televisión, pues para un caso y otro siguen siendo aquí válidas consideraciones análogas. En el fondo, todo es cuestión de sentido crítico en el más amplio sentido de la expresión: ofrecer, enseñar, tener criterios, poner algunas normas y ser firmes, no ocultar los problemas posibles, que los hay, aunque no haya que ser alarmistas, siguiendo un camino deseable que se establece desde el heterocontrol al autocontrol.

Los *smartphones* no han inventado o creado los problemas de los adolescentes actuales, simplemente ofrecen un nuevo escenario de y para sus vidas, en una etapa en la que

los procesos de socialización y de apertura al otro y a lo otro son fundamentales para la construcción de su personalidad.

La navegación y comunicación seguras han de venir de la mano de la educación y no exclusivamente de la limitación de la libertad. Muchos coincidimos en que lo importante no es tanto la tecnología cuanto el hecho de que la relación con los alumnos, con los hijos, se sitúe en el siglo en el que han nacido y viven estos chicos.

El adolescente actual, apoyado en medios como este dispositivo, tiene necesidad de contar enseguida lo que hace, como ocurre al ser humano en general, «estás en una cola y acabas hablando con alguien contándoselo…», «los chavales tienen necesidad de que los demás sepan lo que hacen; cuéntame, como todo el mundo se lo cuenta, tú quieres que los demás sepan que tú lo haces...», según expresiones literales de padres y educadores que hemos recogido en las investigaciones llevadas a cabo sobre la cuestión.

En nuestras investigaciones queda constancia de posibles adicciones a este soporte. Se da una real adicción al uso del *smartphone* cuando ocupa la parte central de la vida de una persona. Un adolescente puede usar esto para escapar de la vida real y mejorar así su estado de ánimo. Es evidente que esa adicción puede ocasionar la pérdida de habilidades en el intercambio social, ya que la comunicación personal se aprende practicándola. Por ese camino es posible que alguien se pueda convertir en un analfabeto emocional, facilitando la construcción de relaciones ficticias, pero siempre será el uso o el abuso los que marquen la evolución en un sentido u otro. La afirmación de Rousseau, en el *Emilio*, «quiero enseñarle a vivir», es de permanente vigencia entre los educadores de todos los tiempos.

Más allá de la instrucción, educar es enseñar a los más jóvenes el arte de vivir. Esa tarea educativa se lleva a cabo actualmente en un contexto de informaciones, datos y emociones que constituyen un laberinto a través del cual ha de caminar el joven. En una sociedad influida altamente por los medios y por dispositivos que, como el *smartphone*, han venido a revolucionar muchos aspectos del desarrollo psicológico de las jóvenes generaciones, la educación tiene ante sí la tarea de ayudarles a reencontrar un equilibrio psicológico y un sentido para la vida, cuando muchas de las coordenadas tenidas hasta ahora por seguras están siendo cuestionadas.

Vivimos en un mundo en el que triunfa «lo externo» al sujeto. En concreto ocupan el primer plano los objetos, tanto más si por sus características nos encantan, fascinan y envuelven. Ocupan igualmente ese primer plano las imágenes de las realidades que nos rodean, no su esencia. Y domina el sentido de posesión, de tener. En este escenario, las emociones juegan un papel fundamental. En el tema estudiado es indudable que, por encima de otras dimensiones humanas, es en la esfera emocional donde más intensamente actúa el *smartphone*, entre los adolescentes pero también entre los adultos.

Estos adolescentes «de la inmediatez» han contraído su tiempo hasta límites increíbles, les es ajena la actitud de la espera sostenida. Estos mismos traspasan sus espacios vitales y se sienten comunicados con alguien «como si estuviera al lado», aunque se halle a muchísimos kilómetros de distancia. El «aquí y ahora» les caracteriza y tiene su expresión en conductas y hábitos generados, entre otras cosas, por el contacto con dispositivos como el *smartphone*. No olvidemos que la capacidad para percibir el tiempo está ligada a la capacidad para evaluar las prioridades en la vida,

y la capacidad para percibir el espacio está ligada a la capacidad para colocar cada cosa en su sitio.

Son muchas y variadas las consecuencias educativas que de aquí pueden deducirse. Entre otras, la necesidad de enseñar a las jóvenes generaciones a explorar los espacios en tiempo real, el mundo, la vida. Enseñarles a encontrarse con los demás en un cara a cara virtuat pero también, y sobre todo realmente, a programar espacios para las relaciones interpersonales profundas. Es necesario aprender a «regalarse» tiempo a sí mismos, para leer, para meditar, para cultivar intereses y aficiones.

La perspectiva que queremos enfatizar es la educativa. Creemos que nuestra investigación muestra que, al estudiar la influencia de los *smartphones* en los jóvenes, se revelan otras necesidades educativas de base que tienen. La revolución de los teléfonos inteligentes se muestra así como ocasión propicia para caer en la cuenta de unas necesidades educativas de las jóvenes generaciones a las que la escuela y la familia deben responder con una especie de educación compensatoria al respecto. Esas necesidades educativas ya existían antes y después del móvil. Este, y menos aún en su versión de *smartphone*, no es el generador de tales necesidades educativas. Pero el estudio de su uso nos permite ponerlas de relieve y sugerir caminos para la respuesta que debiera dar la educación. Esto es justamente lo que pretendemos decir con la expresión de educación compensatoria.

Desde hace tiempo, en las áreas de la psicología y la educación, se repite hasta la saciedad esa especie de eslogan de «aprender a aprender». Es difícil medir, o simplemente constatar, si este mensaje está funcionando en las aulas de nuestro país, si se aprecian resultados al respecto o si tan solo se ha quedado en un acertado objetivo, intuido

por algunos, del que todos hablamos, pero sin incidencia en la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la mayoría de los casos.

Al igual que la escuela clásica insistía en unas pocas «reglas básicas», entre las que se encontraban las competencias en escritura, lectura y matemáticas -y hay que reconocer que los grandes y excelentes maestros del pasado eran expertos en transmitirlas-, hoy deberíamos insistir en algunas estrategias básicas que debieran subyacer en todos los procesos de aprendizaje. Nos referimos a la necesidad de insistir en estrategias cognitivas como las operaciones de análisis y síntesis, de razonamiento argumentado y crítico, de selección y relación de datos, de saber hacer y saber aplicar. Hay necesidad de practicar la organización del tiempo, de reconocimiento y situación en el espacio cercano y lejano, de resolución de problemas y aprendizaje por descubrimiento. Hay necesidad de experiencias de atención sostenida y profundización, de lecturas múltiples con criterio, siempre con el acompañamiento educativo al lado, experiencias de mirar, contemplar y admirar, de diálogo, confrontación y debate. Hay que recuperar el silencio, el símbolo y la palabra. Son las cartas de navegación mínimas e imprescindibles para moverse hábilmente por el infinito mar de datos hoy a disposición de todos, desde los niños a los mayores.

Una forma de concretar la filosofía educativa de base antes enunciada en estrategias básicas sería esta:

1) Autoeducarnos primero los adultos.

2) Educar en la responsabilidad a los menores para usar adecuadamente los aparatos en vez de prohibir.

3) Educar en la autorregulación y autonomía para saber «aparcar» el móvil cuando sea necesario y no vivir atado a él.

4) Cultivar el respeto, tanto a la hora de utilizarlo delante de personas como en el contenido de lo que se dice o transmite a través de él.

5) Educar la voluntad para que en cada caso sepan discernir qué es lo adecuado y puedan tomar decisiones.

Todos estos son caminos que nacen de y conducen a la práctica de la inteligencia moral, nutrida, como es indispensable, de inteligencia lógica, social y emocional.

9. Proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia moral

a) Sentido y finalidad de un proyecto para la formación de profesores

Esta propuesta es un esquema básico para articular un curso de formación a profesores de Primaria y Secundaria, específicamente en las áreas de Etica y de Educación en valores. Lo proponemos aquí como forma expresiva de llevar a la práctica aspectos de los que estamos tratando, ya que no hemos querido desde los propósitos de este libro quedarnos en la mera descripción de los fenómenos o en el razonamiento y análisis sobre ellos, sino dar un paso más, el de la prescripción, el de las aplicaciones educativas. Naturalmente, dado el caso, y es algo que nos proponemos ofrecer en otra ocasión, los diversos puntos de este esquema tendrían que ser ampliados y concretados. Valga la sugerencia incluida en este apartado como ejemplo de lo que se puede hacer, de lo que cabe hacer en los ámbitos educativos.

Nadie dentro de los ámbitos escolares discute hoy que los contenidos éticos y de educación en valores han de

formar parte del currículo de los alumnos de las diversas etapas. La educación tiene como objetivo fundamental la formación integral de la persona, y esta no sería tal si careciera de la enseñanza y aprendizaje de conceptos básicos referentes a ética y valores, así como de la ayuda a que el educando posea competencias y actitudes de acuerdo con esos conceptos básicos y la filosofía que ha de sustentarlos.

Cuando hablamos de ética, nos referimos a una reflexión moral nacida de la racionalidad, basada en la reflexión y argumentación, a una serie de principios y actitudes que nos han ido legando las distintas tradiciones filosóficas y morales a través del tiempo, la que ha quedado plasmada en pronunciamientos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en documentos de instituciones como la UNESCO y otros. Y cuando hablamos de valores nos referimos a los objetivos que sirven de norte en las conductas humanas, a aquello que merece la pena, que conecta con lo bueno y justo y que ha de plasmarse después en acciones, sin olvidar que el primer valor, en el que se sustentan todos los demás, es el de la persona, como venimos enfatizando en nuestro discurso.

La propuesta que aquí se expone pretende asentarse en las bases de un humanismo ampliamente compartido y que bien podría expresarse a través de la síntesis formulada por J. Delors tantas veces citada. Un humanismo que entronca con las aportaciones de una rica tradición filosófica española, encamada por pensadores como Unamuno, Ortega y Gasset, Zubiri, López Aranguren, Marías, junto a autores contemporáneos como E. Lledó, A. Cortina, V. Camps, F. Savater, F. Torralba, M. Vidal y J. A. Marina, entre otros.

b) Objetivos del proyecto de formación

- Proporcionar a los docentes una formación en la fundamentación ética de los actos humanos, así como en el discernimiento moral.
- Enseñar-aprender todo lo referente a la cuestión del valor en la vida humana, con un sentido crítico y con la perspectiva hacia lo que puede llenarla de sentido.
- Enseñar-aprender los distintos enfoques éticos y tradiciones morales, así como las diversas teorías sobre los valores en relación con la educación.
- Enseñar-aprender metodologías y estrategias para la implementación de un programa de educación en valores en Primaria y Secundaria.
- Partiendo de la realidad educativa, introducir en la realización de pequeñas investigaciones y estudios casos relacionados con el tema propuesto, fundamentación ética y educación en valores.
- Aportar referencias de autores y corrientes que se consideran imprescindibles en relación con el tema objeto de la propuesta.

e) Contenidos, a modo de ejes de la propuesta de formación

- El hecho moral.
- Principios de ética o moral fundamental.
- Las grandes tradiciones éticas y morales. Los criterios morales a lo largo de la historia (A. Klappenbach, 2015). 1) Platón: el criterio más allá del mundo. 2) Aristóteles: el criterio en la naturaleza. 3) Epicureísmo: el criterio en el placer. 4) Estoicismo: el criterio en lo inevitable. 5) San Agustín y santo Tomás de Aquino: el criterio proveniente de Dios.

6) Los contractualismos: el criterio basado en el pacto. 7) Hume: el criterio en los sentimientos. 8) Kant: el criterio en la razón. 9) Nietzsche: la vida como criterio. 10) Utilitarismo: la felicidad de la mayoría. 11) Sartre: la libertad como criterio. 12) Lévinas: la alteridad como criterio. 13) Posmodernidad: el criterio en la conversación.

- El discernimiento ético.
- La inteligencia moral y su espacio dentro de las inteligencias múltiples.
- El encuentro con el otro y las inteligencias emocional y social.
- Las actitudes morales. Recuperación del concepto de virtud.
- Hacia una ética de mínimos o una ética compartida. Moral de la ciudadanía.
- La crisis de los valores morales en un mundo globalizado.
- Valores y relativismo moral.
- Valores finalistas y valores instrumentales-intermedios.
- Principios para articular una ética planetaria, una ética de la paz.
- Relaciones entre ética, religión y derecho.
- La competencia en valores como elemento constitutivo de la competencia social y ciudadana.
- Educación en valores en contextos de conflictividad social y escolar.
- Propuestas para la educación moral y la educación en valores. Métodos y estrategias didácticas.
- La desconexión moral.
- La inteligencia moral. Concepto, desarrollo y aplicación a situaciones diversas.

d) Metodología

- Presencial (cursos breves, a manera de módulos, que conformarían el conjunto), *on line* o mixta.
- Análisis de obras de autores de referencia sobre el desarrollo y la educación moral.
- Puesta en práctica de experiencias escolares relacionadas con el tema. Prácticas en los ámbitos educativos.
- Realización de pequeñas investigaciones sobre el tema en ámbitos educativos.
- Realización de una memoria final.
- Tutorización a lo largo del curso.
- Aporte de documentación y bibliografía.

10. Juego para alumnos de la ESO con la inteligencia moral de fondo

En el contexto de la asignatura Desarrollo moral, que he impartido durante bastantes cursos a los alumnos de Pedagogía, Magisterio y Educación Social en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, llevamos a cabo un proyecto de grupo en el que, entre otros elementos, se incluía un ejercicio creativo que trataba de asociar la *personalidad* de determinados animales con una clasificación de tipos morales. Ofrecemos aquí el resultado de tal ejercicio, compartido como ejemplo sencillo que puede ser trabajado, de esta manera o de otra, con adolescentes. Personalmente lo hemos comprobado y el recurso ha dado <uego». He aquí los tipos creados por los alumnos como expresiones metafóricas de comportamientos morales, una vez que ya se habían entrenado suficientemente en el conocimiento de la moral, de la inteligencia moral y de sus aplicaciones:

- *Camaleón:* adaptabilidad, camuflaje, al estilo de la conocida frase del actor Groucho Marx: «Tengo estos principios, pero si no le gustan tengo otros».
- *León: ego primam tollo quia nominar leo*, «tomo la primera parte porque me llamo león». Ética del poder a toda costa, sin tener que dar explicaciones y sin reparar en los medios.
- *Águila:* «planeando» por encima del bien y del mal, situándose en una superioridad moral autoatribuida.
- *Ratón:* moral de las minucias y pequeñeces; «coláis el mosquito y os tragáis el camello», como decía Jesús a los fariseos.
- *Hormiga y cigarra:* ética «calvinista» y ética de la banalidad, respectivamente.
- *Perro:* ética de la obediencia ciega.
- *Búho:* ética del omnisciente, que todo lo ve y todo lo sabe, que decide si tú tienes vocación o no, si debes hacer esto o lo de más allá. *To see and to control everything*, «verlo y controlarlo todo», como dice la famosa expresión inglesa aplicada a un estilo de personalidad y de talante educador.
- *Asno o mulo:* moral «a palos», a fuerza de castigos y amenazas.
- *Mono:* ética de la imitación superficial, sin asimilación.
- *Cisne:* ética narcisista, ética del individualismo, de quien se mira en las aguas, se ve guapo y no ve más allá de su figura.
- *Caballo:* ética de lo noble y lo bello.
- *Osito:* ética de lo emocional, o de lo emocional en la ética.
- *Gato:* ética de la sospecha y la desconfianza.
- *Camello:* con una carga de «deberes» (moral del puro y frío deber), según la metáfora de Nietzsche.

- *Ser humano, la persona:* punto central en una ética de la razón, la autonomía, la libertad, la justicia y la alteridad.

Sugiero y propongo a los profesores que lean este libro que prolonguen el juego didáctico de este «animalario moral» estimulando la creatividad de sus alumnos, desde los últimos cursos de Primaria incluso, con la seguridad de que se encontrarán con creaciones ingeniosas. Como sugiero también la lectura y uso en clase de la obra *Ética para todos* (2005), de D. Robinson y Ch. Garrat, en la que de manera lúdica e ingeniosa, con ilustraciones de cómic, ayudan a afrontar problemas y dilemas morales contemporáneos a partir de los grandes pensadores morales, desde Sócrates, Platón y Aristóteles hasta los críticos posmodemos.

5

PERSPECTIVA DE LA DESCONEXIÓN MORAL

LUIS FERNANDO VíLCHEZ

Nos ha parecido pertinente al tema de este libro y de alto interés actual traer aquí las lúcidas aportaciones de Albert Bandura sobre la desconexión morat convencidos como estamos de que los mecanismos que en ella inciden, según explica el autor, traspasan hoy los límites de la individualidad hasta el punto de que podemos hablar de una desconexión moral sistémica, que afecta a la sociedad como conjunto. Quisiéramos partir, pues, de los puntos de vista de este autor, entrar en diálogo con él y prolongar, desde nuestra perspectiva, sus atinadas reflexiones.

Albert Bandura, conocido sobre todo por sus teorías sobre el aprendizaje social, ya hace años que llevó a cabo una interesante aportación sobre la desconexión moral que, a mi modo de ver, llama la atención que no haya obtenido el relieve que merece. Bandura es más conocido por sus aportaciones sobre el aprendizaje social de modelos, pero cabe preguntarse en medio de un mundo tan heterogéneo y con propuestas morales tan diferentes: ¿qué modelos?

Sí, es llamativo el silencio investigador sobre la aportación de Bandura sobre la desconexión moral, a mi modo de ver una acertada metáfora de muchas de las cosas que están pasando y que nos están pasando, a nivel individual y social, aunque «pasemos» de ellas, dándole la razón a nuestro autor. Es relevante la propuesta de Bandura para

enfocar muchos temas y debates sobre ellos, por ejemplo en relación con los videojuegos, aspecto que hemos tratado más arriba. Y es que Bandura es un buen desenmascarador de conductas, como desde otra perspectiva lo fue Freud.

Bandura parte de una realidad a la que nosotros hemos hecho antes referencia: en bastantes ocasiones se constata una escasa, incluso nula, coherencia entre el pensamiento y el comportamiento moral de muchas personas. Al hilo de la temática que tratamos en este libro podríamos decir, en línea con este autor, que no raras veces nos encontramos con personas de brillante inteligencia lógica y nula inteligencia emocional o moral, por citar dos que suelen ir unidas o que, en todo caso, debieran ir unidas.

Nuestro autor parte de algo ya sabido: el ser humano recibe a lo largo de la vida, de manera explícita e implícita, una educación que incluye principios morales que muchas veces no ponemos en práctica. No hay que apelar aquí, para explicar esta contradicción, a la «debilidad» humana, a que «nadie es perfecto», etc., según tópicos mil veces repetidos. Bandura profundiza más en la cuestión y trata de averiguar cuáles son los mecanismos cognitivos que los seres humanos suelen utilizar para llevar a cabo una desconexión moral cuando realizan conductas inhumanas y, por tanto, inmorales, sin experimentar interiormente ninguna disonancia cognitiva, ningún sentimiento de culpa. Al plantearse Bandura este tipo de preguntas no está pensando en lo que podríamos llamar faltas leves de la vida ordinaria; tiene bien presentes fenómenos crueles que han sucedido a lo largo de la historia y que no por ser tan conocidos y rememorados dejan de sorprendernos.

Cuando, siendo joven estudiante en Alemania, visité el campo de concentración de Dachau, en medio de un silen-

cio hondo, amargo y espeso, compartido por todos los que lo visitábamos en aquel momento, no pude menos que preguntarme lo que tantos se han preguntado ante el horror del Holocausto: ¿por qué? La misma pregunta que nos hemos hecho ante tantos holocaustos no menos crueles que el que, sin duda justamente , se ha apropiado la denominación de holocausto por excelencia, el que llevó al exterminio de seis millones de judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Cultivador de la música clásica como he sido y soy desde niño, entusiasta y admirador constante de compositores como Bach, Mozart, Beethoven o Wagner, me he preguntado muchas veces cómo era posible que los capos de los campos de concentración fuesen capaces, «como si nada», de escuchar al borde de las lágrimas -¡tantas películas sobre el tema lo rememoran!- pongamos por caso el aria de la suite en re de Bach o el incomparable concierto para clarinete y orquesta de Mozart... mientras a cien metros de la sala de estar en la que escuchaban esas maravillosas creaciones musicales estaban «funcionando» día y noche los hornos crematorios.

Al terminar mi visita a Dachau me prometí a mí mismo, tras una tarde de tristeza que jamás olvidaré, que nunca recomendaría a nadie visitar esos espacios del terror más incomprensible, promesa que he cumplido hasta el día de hoy, con la única excepción de mi visita al Museo del Holocausto en Jerusalén, adonde acudí a rezar, no hice ninguna concesión a la curiosidad, reviví el espanto que me produjo la visita a Dachau y salí de allí no menos horrorizado. En nuestros tiempos, el cine, con algunas películas maravillosas como *La vida es bella*, *La lista de Schindler*, *El pianista*, *La ladrona de libros*, *El niño con el pijama de rayas* y tantas otras, nos han acercado de forma contundente aquellos horrores hasta herir nuestro mundo emocional.

Coincidiendo con mis estudios en Alemania y una ocasional visita a Dachau, leía por aquel entonces al filósofo Gabriel Marcel. En concreto me detuve bastante en la lectura de su obra *Le mal est parmi nous* (El mal está entre nosotros), donde se pregunta por el problema del mal partiendo precisamente de los horrores del Holocausto, y encuentra en sus reflexiones sobre el misterio alguna «salida» que confieso me ayudó durante un tiempo a enfocar el problema del mal, pero que no acabó de convencerme. El estudio sobre el libro de Job, guiado por las palabras expertas de uno de mis profesores de Sagrada Escritura, me insufló esperanza. Confieso que es este, el problema del mal, sobre todo del mal que sufre el inocente, «el que nada tiene que ver», el que no ha hecho nada malo para «merecerlo», el que constituye una pregunta que hasta la fecha me sigue inquietando.

Como psicólogo llevo muchos años preguntándome por las causas de la conducta humana, por lo que «pasa» en lo más profundo del ser humano para ser capaz de tales comportamientos que nos horrorizan. Obviamente no tengo la respuesta, lo que me obliga a seguir preguntándome.

Mi encuentro con la aportación de Albert Bandura sobre la desconexión moral ha sido relativamente reciente. Como tantos otros colegas de mi propia área académica yo me había quedado sobre todo con las aportaciones de este autor sobre el aprendizaje social. Pero como la pregunta sobre el mal siempre me ha rondado, era inevitable que en uno u otro momento me encontrara con este interesante punto de vista de nuestro autor. Y lo ha sido, además, en un momento en el que los diversos contextos sociales autorizan a ir más allá de lo que Bandura afirma. Me refiero a la extensión que se puede dar a su concepto de desconexión moral con solo mirar alrededor.

Bandura indaga en los mecanismos cognitivos que los seres humanos utilizan para llevar a cabo una desconexión moral cuando realizan actos inmorales sin experimentar ninguna disonancia cognitiva, ningún sentimiento de culpa. Engloba en el concepto de desconexión moral *(moral disengagement)* los pensamientos, juicios, percepciones y razonamientos que las personas utilizan a veces para justificar determinados comportamientos. En el fondo, para «sentirse tranquilas». En este sentido puede decirse que Bandura ejerce el oficio de desenmascarador de conductas, en paralelo o con cierta analogía a lo que hizo Freud cuando se refirió a los mecanismos de defensa del yo, a los que antes aludíamos.

Parte Bandura de que los seres humanos regimos nuestra vida según una serie de pautas morales, principios que, implícita o explícitamente, adoptamos como válidos y que, en la mayoría de los casos, procuramos seguir y aplicar a la vida ordinaria, por ejemplo el respeto a los demás y a sus derechos, el no hacer a los otros lo que no quisiéramos que los demás nos hicieran. Pero, observa el autor, los seres humanos somos especialmente hábiles para, sirviéndonos de estratagemas psicológicas, «dejar de lado», esto es, «desconectar», desentendernos de aquellas pautas morales que desde pequeños nos inculcaron y que, en principio, habíamos hecho nuestras actuando en contra de ellas. En una palabra, nos «justificamos» usando esos mecanismos psicológicos o estratagemas. Nos tranquilizamos así, salvamos de esa manera las disonancias cognitivas que nuestra incoherencia normalmente nos provocaría. Porque lo usual, lo normal en la mayoría de las personas es sentir «remordimiento», es tener algún tipo de sentimiento de culpa cuando hacemos algo que «sabemos» -inteligencia cognitiva-lógica, conciencia...- que no está bien, que no se ajusta a nuestros

principios sobre lo que es bueno o malo. Pero el problema es que en ocasiones esos mecanismos psicológicos justificadores, o mejor, alienadores, se ponen en «funcionamiento» y se actúa «como si no pasara nada», es decir, se desconecta con el campo o área de la moralidad.

Bandura considera que esos mecanismos psicológicos desconectares de lo moral son de carácter cognitivo. Se trata de mecanismos justificadores, alienadores y alienantes, que se ponen en funcionamiento y contribuyen a que la persona actúe cortando la conexión con el campo o dimensión de la moralidad. Pero, sin negar su naturaleza cognitiva, en mi opinión entran a formar parte de esos mecanismos algunos aspectos emocionales, los mismos que, en otro orden de cosas, nos llevan, por ejemplo, a juzgar con indulgencia el comportamiento de una persona que nos cae bien y juzgar el mismo comportamiento con dureza cuando lo lleva a cabo otra persona que nos cae mal. Hay experiencias y estudios rigurosos al respecto de esto.

Bandura habla de cuatro tipos de mecanismos de naturaleza cognitiva de los que se sirven muchos individuos para justificar por qué han cometido o cometen actos a todas luces inmorales o por qué los hacen sin «tener en cuenta» su dimensión ética, poniendo esta entre paréntesis. A jucio de Bandura, esos mecanismos tienen que ver con lo siguiente:

1) Una reconstrucción o reestructuración de la conducta en cuanto tal, de manera que esta no sea percibida, por el que la hace o por otros, como inmoral.
2) Una actuación tal que el que realiza la conducta inmoral minimiza, o puede minimizar, el papel que desempeña en el acto realizado.
3) La percepción de las consecuencias derivadas de la acción inmoral se minimizan igualmente a través de

una especie de filtro perceptivo que las deforma y se ven de otra manera.

4) La consideración de las víctimas maltratadas de manera devaluada como seres humanos, cambiando la prueba de la culpa. Como si se dijera: eso les ha pasado, o se les ha hecho, por ser de tal o cual manera. Se entra así en el campo pseudomoral de la sospecha. Esa es la perversidad, decimos por nuestra parte, que ocurrió con las víctimas del Holocausto y de otros muchos holocaustos a lo largo de la historia. Pensemos, por ejemplo, en el caso antes citado de los campos de concentración de los nazis o en los desaparecidos durante las dictaduras de los años setenta del siglo pasado en Chile y en Argentina. «Se lo tenían merecido»... porque eran judíos... porque eran revolucionarios... porque eran... El citado libro de Gabriel Marcel pone muy de relieve que precisamente ahí está la perversidad especial del mal contra tantos millones de personas: ser perseguidas y aniquiladas por algo ligado a su identidad, como ser judío o gitano, no digamos ya por tener tales o cuales ideas y convicciones.

La desconexión moral, de acuerdo con lo dicho, adopta, según Bandura, siete mecanismos psicológicos de carácter específico:

- Justificación moral. En su sentido etimológico, justificar, hacer o tomar como justo y adecuado lo que en principio no lo es, no tendría que serlo. «En este caso se comprende, es lógico que...». «Ha/he hecho eso para evitar males mayores». Recientemente, una encuesta entre ejecutivos de empresas españolas considera en su mayoría -dos de cada tres- que es lícito sobornar al responsable de una entidad que va a adjudicar un contrato -entre varias alternativas- porque

de esa manera se beneficia la empresa para la que uno trabaja, pues de lo contrario sería perjudicada.

- Comparación social ventajosa, que ocurre cuando se compara una conducta reprobable, inmoral, con otra aún peor que la propia. «Yo no he pagado al fontanero con IVA, pero lo que realmente está mal es lo que hacen los ricos, esos no pagan ni IVA, ni IRPF, ni nada». «Los impuestos ya están calculados al alza, sobre la base de que algunos defraudan, y para compensar los demás pagamos más, así que, si yo puedo hacer trampas en la declaración de la renta, no está mal, peor es no pagar nada».
- Lenguaje eufémico. El lenguaje se presta no poco a enmascarar conductas indeseables e inmorales. Es lo que, al menos en términos coloquiales, se ha entendido actuar como los sofistas, con falsos argumentos que tienen la apariencia de verdaderos y correctos. Por ejemplo, para justificar la violencia de género: «No, si él es bueno en el fondo, solo que tiene un pronto... En el fondo la quiere mucho, pero es muy bruto y un poco celoso».
- Minimización, ignorancia o distorsión de las consecuencias de la conducta inmoral. «Es una nimiedad, no tiene importancia coger una pequeña cosa de unos grandes almacenes, ellos ya nos roban; además, en el precio de los artículos ya se incluye un plus por lo que unos u otros puedan coger de aquí o de allá».
- Deshumanización, ninguneo en los más auténticos sentidos de estas palabras: quitar a las víctimas su condición de seres humanos, privarles de su dignidad como personas. «Esos revolucionarios que hemos fusilado no eran, si bien se mira, más que unas despreciables alimañas».

- Atribución de culpabilidad. Consiste en el típico y frecuente cambio de la carga de la prueba. El tan repetido culpar a la víctima, como ocurrió, por ejemplo, con los miles de desaparecidos de Argentina y Chile en los años setenta del pasado siglo. «Se lo tenían bien merecido, estaban subvirtiendo el orden constituido».
- Desplazamiento o difusión de la responsabilidad. Se expresa en la clásica excusa reflejada en frases como estas: «Eso lo hacen todos», «hay que competir con las mismas armas que los demás para lograr esto o aquello», «todos los políticos se aprovechan», «todos los partidos son corruptos», «no vamos a ser nosotros los únicos tontos». «El chico dijo que agredió a la adolescente porque todos lo hacían» (de los periódicos del 28 de mayo de 2015, tras el suicidio de una adolescente con una discapacidad cognitiva, chantajeada y acosada por un compañero agresor).

Entrando en diálogo con Bandura parecen pertinentes las siguientes reflexiones:

1) Además del ámbito individual, en el que principalmente parece centrarse Bandura, cabría hablar de una desconexión moral sistémica. A algo relacionado con esto se refería Durkheim cuando utilizaba el término «anomia», retratando de esa forma lo que, con el título de una famosa y antigua película, podría llamarse «la ciudad sin ley». Cuando se analizan determinados comportamientos que parecen extenderse a lo largo de la sociedad, y ante el hecho de que ahora tendríamos ante nosotros innumerables casos de corrupción en tantos países, no podemos por menos que pensar que los individuos responsables directos de casos de corrupción han tenido que servirse de esos mecanismos psicológicos desconectores de la dimensión moral

de los actos humanos. Han cerrado la llave de esa entrada en el obrar humano... y se quedan tan tranquilos. Pero el problema adquiere tintes dramáticos cuando empieza a verse como «normal» que haya un «porcentaje» de inmoralidad inevitable en el seno de la sociedad y que no se pueda erradicar, que muchos actúen al margen de las leyes, en lo que tienen de normas reguladoras de la convivencia y en lo que tienen de componente ético, y no pase nada.

Solo desde una desconexión moral sistémica pueden interpretarse situaciones como las del Holocausto durante la Segunda Guerra Mundial. Volvamos al caso por lo que tiene de paradigmático en relación con las reflexiones que seguimos. A nadie le cabe en la cabeza que aquel horror fuera el resultado de la acción y determinación de un paranoico y además criminal. Fue toda una sociedad la que desconectó moralmente de aquello, la que no quería saber. Así lo han reconocido muchos historiadores y estudiosos de aquella horrible etapa histórica. De ahí las grandes y dramáticas preguntas que, en la posguerra, se hicieron sobre este punto grandes pensadores, como los componentes de la Escuela de Frankfurt.

Igualmente, solo desde la desconexión moral sistémica y globalizada se puede entender que el Primer Mundo viva de espaldas al hambre y miseria del Tercer Mundo, que cualquier muerte «cercana» al mundo desarrollado sea noticia de primera página en los periódicos del Primer Mundo y que no lo sean los miles de niños que mueren a diario en África. Como me decía hace tiempo con una mezcla de tristeza y escepticismo un buen amigo, misionero durante años en tierras africanas: «Si por un cataclismo imaginario un día se hundiera en los mares el continente africano, no sería noticia de primera página en los periódicos occidentales del día siguiente».

Solo desde esa desconexión moral que he adjetivado de sistémica se puede entender que hubiera capos al frente de los campos de exterminio que escuchaban embelesados y hasta emocionados bellísimas composiciones musicales mientras a pocos metros funcionaban las veinticuatro horas del día los hornos crematorios o las cámaras de gas, o se estaban llevando a cabo horrorosos experimentos con seres humanos.

Solo desde la desconexión moral pueden explicarse hechos como seguir apoyando y disculpando -con el voto o de otras maneras- a políticos corruptos en medio de sociedades en las que aprovecharse de los bienes comunes acaba viéndose normal, justificándolo incluso con el falaz argumento de que «como todos lo hacen ... sigo votando a los míos» o de que «eso ya ha quedado amortizado después de las elecciones».

2) Nos asombra conocer que personas en apariencia lejos de toda sospecha hayan sido capaces de tamañas inmoralidades. Nos aterroriza que hechos que suceden en el mundo -guerras, desplazados, inmigrantes, hambre, pobreza- solo sean noticia cuando algo realmente extraordinario -erupción de un volcán, terribles terremotos, tsunamis, etc.- haya ocurrido, pero que en el día a día el resto del mundo se encoja de hombros. Hay una desconexión moral sistémica de los países ricos hacia los países pobres, y dentro del propio país de unos a otros. Se vive cómodo y tranquilo si uno no se quiere enterar de lo que pasa, si de antemano ha desconectado. Es fácil vivir con los ojos cerrados. Como el jefazo que no quiere que le molesten y dice a un subordinado: «Si llaman, di que no estoy para nadie». El problema de la desconexión moral sistémica es «no estar para nadie», es el ninguneo del otro, porque solo importa el yo.

3) Se da también, dentro del campo de la desconexión moral sistémica, lo que podríamos llamar desconexión moral temporal, una especie de «cerrado por vacaciones». Esa frase de algunos ejecutivos estresados que, ¡ay!, muy tempranamente, nada más ingresar en el mundo de la empresa como jóvenes profesionales, aprenden a decir «me voy a tal o cual sitio... para desconectar». ¿Desconectar de qué? No seamos ingenuos, podríamos citar abundantes ejemplos de que ese «desconectar» incluye en bastantes casos cerrar con un clic el «enlace» con la dimensión moral. Sí, efectivamente muchos desconectan moralmente «a tiempo parcial», por eso ha existido y existe, como ejemplo lacerante, el conocido como «turismo sexual» hacia determinados países, y otros turismos no menos faltos de ejemplaridad, tristemente de moda hace unos años.

4) Las graves consecuencias de lo que personalmente estoy tratando de dibujar como desconexión moral podrían definirse así: la amoralidad desmoraliza, la inmoralidad destruye. Es decir, en una situación ampliamente generalizada de desconexión moral -su otro nombre sería el de amoralidad, situarse fuera del campo de lo ético-, la desmoralización social cunde y se contagia, con un sentimiento introyectado de que «todo da igual». Cuando las conductas humanas no están impregnadas de auténticos valores, entonces «todo vale», «cualquier cosa puede valer».

Aparte de esas consecuencias generales, que afectan a la sociedad en su conjunto, estarían las consecuencias de tipo educativo y pedagógico, que afectan a quienes se están formando. Las generaciones más jóvenes podrían estar construyendo su personalidad a través de la recepción de mensajes desconectados de la moral. Y, si decimos que la inmoralidad destruye, hemos de afirmar que la moralidad

construye, edifica. No olvidemos que los valores se contagian, se transmiten por ósmosis desde ese humus ético que se debe respirar en el hogar hasta el que, ojalá fuera así, se respirara como clima imprescindible en ámbitos sociales más amplios, pasando por la necesaria influencia que en este tema le toca ejercer a la escuela.

Atrevámonos con esta pregunta mirando alrededor, siguiendo la estela de otra de las aportaciones de Bandura, el aprendizaje por imitación de modelos: ¿cuáles son los referentes morales, «de carne y hueso», con nombres y apellidos, que se ofrecen a las generaciones jóvenes como modelos emulables, al menos en el sentido de «buenas personas», de individuos honestos en los que mirarse como en un espejo axiológico?

5) A mi modo de ver, la reflexión de Bandura sobre la desconexión moral es realmente acertada. Se trata, por lo demás, de una metáfora extraordinariamente expresiva. Una variante de los modelos psicológicos de raíz cognitivista es el de procesamiento de información. Nuestra mente, desde la perspectiva de este modelo psicológico, sería como un superordenador de potencia extraordinaria que recibe información, la procesa y la transforma. Todo ello a través de unos mecanismos conectores que tendrían su base en el propio funcionamiento del cerebro. La evolución psicológica normal de todo ser humano iría conectando todos los mecanismos, neuronales, sensitivos, mentales, emocionales, sociales, morales, etc., a través de ese proceso que personalmente llamo construcción de la personalidad. En ese proceso «en continuo» puede darse el caso de que no se conecte algún «mecanismo», el de la moralidad en concreto, en referencia al tema que nos ocupa.

Mi experiencia como psicólogo clínico realizando terapia con niñas y adolescentes procedentes de situaciones

gravemente perturbadoras ya desde el núcleo familiar -todas ellas víctimas, no culpables- me lleva a afirmar lo que constaté: que en muchas de ellas no se había producido una conexión moral básica y fundante que otorgara sentido ético a sus vidas. Podían relatar sin inmutarse la última fechoría realizada, a solas o en compañía, con la misma «naturalidad» con la que relataban lo que habían hecho para divertirse con sus colegas el último fin de semana. Y, por supuesto, me he encontrado con personas que, habiendo tenido un pasado en el que el circuito de lo moral había estado conectado, posteriormente habían llevado a cabo, consciente o inconscientemente, una desconexión moral en sus vidas.

Las consecuencias para la educación, y en muchos casos para una necesaria y previa reeducación, que todo esto acarrea son bien patentes. Una buena educación y una educación buena -la que tiene por horizonte el Bien, la Verdad, la Belleza-, una educación integral, es la que ayuda a que los distintos circuitos de la evolución psicológica se vayan conectando en paralelo y en armonía, reforzándose los unos a los otros.

6) Finalmente, el tema de la desconexión moral, desde la perspectiva de Bandura, ilumina algunos de los problemas que se pueden producir entre los niños y adolescentes que, por ejemplo, utilizan videojuegos de carácter violento o llenos de otras fallas morales, tema que hemos desarrollado antes. El peligro evidente es que, al ingresar mediante determinados juegos en «otro mundo», el virtual de los videojuegos, se entra en un ámbito en el que ha desaparecido la conexión moral o en el que esta le es ajena. Claro está que el niño puede decir que las muertes que él provoca destruyendo marcianos o no tan marcianos mediante el juego son «de mentirijilla», pero el trasvase entre los mundos virtual

y real es a veces muy sutil. Y/ en todo caso/ el niño/ sobre todo el que llega a ser adicto/ va procesando datos desconectados de la dimensión moral. He aquí un campo para seguir investigando y que/ personalmente/ en equipo y en colaboración con otros investigadores sobre el tema/ estamos siguiendo.

7) En relación con este tema parece interesante remitir a aportaciones/ desde la vertiente sociológica y filosófica/ como la de Z. Bauman en su obra *Ceguera moral* (2015)/ cuyo subtítulo esconde ya una tesis que provoca la reflexión: *La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*/ con afirmaciones como la siguiente/ trasladada al campo político: «En definitiva/ el efecto principal de la obsesión por la seguridad es el rápido crecimiento del estado anímico de la inseguridad/ con su cortejo de miedo/ ansiedad/ hostilidad/ agresión/ y un debilitamiento o silenciamiento de los impulsos morales» (p. 134).

6

OTRAS PERSPECTIVAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA MORAL

LUIS FERNANDO VíLCHEZ

Agrupamos en este capítulo otras perspectivas y aportaciones de autores que, directa o indirectamente, pueden ser relacionadas con la inteligencia moral y que avalarían la existencia de esta como una inteligencia específica, como aquí estamos defendiendo y argumentando, muy en línea con nuestra propuesta.

l. La perspectiva de Jürgen Habermas

J. Habermas es uno de los principales referentes del pensamiento filosófico y sociológico del siglo xx y principios del xx1. Justamente premiado por muchas instituciones, formó parte de la Escuela de Frankfurt, siendo uno de los principales representantes de la teoría crítica. Igual que tantos otros, como su maestro Adorno, del que fue ayudante, se sintió espantado por los horrores del nazismo y trató de encontrar en el espacio intersubjetivo de la comunicación algunos de sus más lúcidos análisis y propuestas, siempre impregnados de una dimensión moral. Su interés, desde los inicios de los años ochenta, se centró en la filosofía práctica: ética, moral, derecho, justicia. Baste repasar tres obras fundamentales suyas, como *Moralidad y ética* (1986), *Conciencia*

moral y acción comunicativa (1986) y, sobre todo, *Teoría de la acción comunicativa* (1981).

A través de sus obras ha intentado fundamentar la ética en un universalismo normativo frente al escepticismo de nuestro tiempo. El jurado que otorgó a Habermas el Premio Internacional Brunet 2008 por su compromiso moral pro justicia y derechos humanos subrayó su apuesta y esfuerzo por argumentar la necesidad de un desarrollo simultáneo de la inteligencia moral con otras inteligencias en orden a formar ciudadanos maduros y autónomos en el escenario de una sociedad democrática.

Conceptos como diálogo, comunicación, convivencia, valores, principios morales, conciencia, justicia, juicios nacidos de la razón, intersubjetividad, conocimiento compartido, sentido crítico, por referirnos solo a algunos, son referencias continuas en sus obras, cuyos títulos mismos ya constituyen un indicio significativo. Creemos, pues, justificado afirmar que la posición de J. Habermas está avalando la existencia y la naturaleza de una inteligencia moral en el sentido amplio que le estamos dando, y también, como nosotros, parece situarla en la intersección de otras inteligencias, como la lógica, interpersonal, intrapersonal, social y emocionat con un plus añadido que apunta a los valores y a la construcción de un tipo de ciudadano deseable en términos educativos, en el que no puede faltar la dimensión moral. Existe, por otro lado, en Habermas una preocupación por la educación, cuyos temas trató en profundidad en sus obras, proponiendo un tipo de formación crítica, capaz de argumentar y de razonar.

A partir de los postulados de Habermas, algunos autores como Miranda (*Acción comunicativa y proceso educativo*, 1991; cf. también J. Habermas / M. Lipman, en *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 5 [1991], pp. 33-46) han

trasladado la perspectiva de Habermas al acto educativo cuando se refiere a la misión del profesor, que a su juicio debe consistir en lo siguiente:

- «Ha de seguir en clase la discusión de los temas dictados por los intereses de los alumnos.
- No ha de sentar cátedra, sino que ha de posibilitar que los alumnos lleguen a la comprensión de los conceptos filosóficos a través del diálogo. Ha de estimularlos para que piensen por sí mismos.
- Ha de estimular a los alumnos para que, ayudándose unos a otros, construyan ideas apoyándose en las de los demás.
- Ha de hacer ver a los alumnos las implicaciones de lo que están diciendo.
- Ha de ayudar a los alumnos para que tomen conciencia de sus propias suposiciones.
- Ha de estimular a los alumnos para que justifiquen sus propias opiniones y creencias.
- Ha de conseguir que todos, incluido él, se escuchen mutuamente».

Debo confesar, con toda modestia, pero al mismo tiempo con total sinceridad, que así fue el enfoque que di al trabajo con mis alumnos universitarios en el desarrollo de la asignatura optativa Desarrollo moral, antes referida y ampliamente escogida por los que cursaban las diversas especialidades que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, aspecto al que me referí en la presentación de este libro. Puedo afirmar que mis alumnos de esa asignatura aprendieron a razonar, a argumentar moralmente, desarrollaron, en definitiva, su inteligencia moral, justo en el sentido en el que se sitúa el autor citado, partiendo de los postulados de Habermas.

2. La perspectiva de la estimativa moral, de Marciano Vidal

Con el título *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética* (Madrid, PPC, 1996), Marciano Vidal, seguramente el principal referente de los teólogos moralistas de nuestro país, hace una aportación de interés a propósito de lo que venimos defendiendo aquí, la existencia de una inteligencia moral, aunque este autor no la denomine así y no haga referencia al paradigma de H. Gardner sobre las inteligencias múltiples.

Como afirma Vidal en la presentación del libro, toma la expresión «estimativa moral» de Ortega y Gasset y se declara al mismo tiempo deudor de la tradición española en lo tocante a la ética: Unamuno, Ortega, Zubiri, López Aranguren y Marías.

Después de explicar el sentido moral en la persona y su génesis, y a su desarrollo a través de etapas -siguiendo fundamentalmente a Piaget y a Kohlberg-, se refiere también a las teorías psicológicas que connotan de alguna manera la explicación de la conducta moral, así como a los factores y variables de esta. Termina con lo que denomina «despliegue funcional del sentido moral». Al llegar a este punto considera la estimativa moral como meta, situándola en conexión con la conciencia y el discernimiento ético. Lo expresa así: «La conciencia moral es la estructura ética de la persona, y el discernimiento ético constituye su cauce funcional. Ahora bien, conciencia moral y discernimiento ético alcanzan su plenitud en la estimativa moral» (p. 101). Considera que la estimativa se refiere al universo de los valores y cita a Ortega, que la define como la «ciencia a priori del valor» (cf. J. Ortega y Gasset, *Introducción a una estimativa*,

en *Obras completas* VI. Madrid, Revista de Occidente, 1955, pp. 315-335).

Tanto Ortega, en el que se apoya, como Vidal se están refiriendo a la estimativa moral en términos cognitivos de «captación» y «asimilación» de valores, extendiendo su campo desde lo individual a lo cultural y social. Hay una referencia también a que esto se plasma en normas y desemboca en una praxis. Aunque no se explicita, se supone por el conjunto de su reflexión que los aspectos afectivos no son ajenos a todo esto.

A mi modo de ver, la estimativa moral tendría que ver con lo que nosotros hemos considerado como uno de los puntos de intersección de la inteligencia moral con otras inteligencias, la inteligencia puramente cognitiva o lógica. Y, por otro lado, se relaciona con algo que hemos enfatizado en nuestra propuesta: su aplicación a la educación moral o educación ética.

3. La perspectiva de Martha Nussbaum

Esta gran pensadora, de formación interdisciplinar y preocupada por todo lo relacionado con la moralidad, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, en una de sus más significativas obras, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (Barcelona, Paidós, 2008), hace una interesante aportación en lo que concierne al tema central de este libro, la inteligencia moral. En ella pone en relación y unión lo que nunca debió ser considerado como desunido, los aspectos cognitivos y los emocionales en el ser humano.

Por eso, ya desde la Introducción de esta obra (pp. 21ss) considera las emociones «como una respuesta inteligente a la percepción del valor» (p. 21). «Si las emociones están

imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético [...] En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o bien socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas. Tendremos que enfrentamos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas experiencias tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo» (pp. 21-22).

Difícilmente se puede expresar mejor la unión o intersección de lo cognitivo y lo emocional -desde sus respectivas inteligencias- en relación con lo ético, como estamos entendiendo aquí la inteligencia moral.

En definitiva, Nussbaum otorga una gran importancia a las emociones en el razonamiento moral, entendidas aquellas como la consecuencia de la apertura de la persona hacia todo lo valioso que escapa de su control, dando cuenta así de sus limitaciones, pero también de su capacidad para desenvolverse en un mundo lleno de problemas, conflictos y azares, en el que hay que tomar decisiones en medio de la incertidumbre e impelidos muchas veces por la urgencia.

En otro de sus libros, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (Barcelona, Paidós, 2012), la insigne filósofa define las capacidades como «respuestas a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona?» (p. 40). La persona es el centro y, como ser libre -eso implican las

capacidades- está llamada a poder ejercitar la libertad en y ante diversas situaciones o retos. Esas capacidades las llama centrales y son diez, referidas a diversos aspectos del quehacer humano y a lo que los poderes públicos deben asegurar como derechos de la persona. Asegurar esto sería, a nuestro modo de ver, actuar con inteligencia moral en el ejercicio de la política para la construcción de una sociedad democrática. En concreto (pp. 53-55):

- *Vida:* poder vivirla de manera digna hasta el final.
- *Salud física:* poder mantener una buena salud y un lugar apropiado para vivir.
- *Integridad física:* poder trasladarse libremente de un lugar a otro, estando protegido de cualquier ataque violento.
- *Sentidos, imaginación y pensamiento:* poder utilizarlos de manera verdaderamente humana, partiendo de una educación adecuada, integradora de las diversas potencialidades que todos los seres humanos tenemos.
- *Emociones:* poder sentir apego y afecto por cosas y, sobre todo, por personas ajenas, y por supuesto por nosotros mismos.
- *Razón práctica:* poder formarse una concepción del bien y poder reflexionar de manera crítica sobre la ordenación y construcción de la propia vida, estando protegida siempre la libertad de conciencia.
- *Afiliación:* poder vivir con y para los demás, en interacción social, con empatía hacia el otro y distinto, y que a todos se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás.
- *Otras especies:* poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales y el medio ambiente físico.
- *Juego:* poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas y placenteras.

- *Control sobre el propio entorno:* poder participar de manera efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida, teniendo derecho a la propiedad y al trabajo.

No resulta difícil entrever en la propuesta de Nussbaum elementos patentes de inteligencia lógica, social y emocional como puntos de intersección en el que se asienta la inteligencia moral, así como elementos o propiedades de otras inteligencias. Constituyen, por lo demás, estas capacidades centrales un elenco de derechos basados en lo que para otros autores -como Adela Cortina- serían elementos imprescindibles en una moral de mínimos; y finalmente tenemos aquí un programa de objetivos para la educación moral de las generaciones más jóvenes.

4. La propuesta y perspectiva de Adela Cortina

Desde la filosofía moral, A. Cortina viene haciendo aportaciones de amplio calado y muy pertinentes al tema de la inteligencia moral, aunque ella no se refiera de manera explícita a este concepto, cuyo origen se sitúa en los ámbitos de la psicología. Manifiesto aquí mi reconocimiento y admiración por la amplia e iluminadora obra de A. Cortina, fundamental para reflexionar sobre ética y moral hoy, siempre con un punto de originalidad en sus propuestas, abordando cuestiones de la vida cotidiana, pero con profundidad, de manera claramente didáctica y con una intencionalidad educadora.

Siguiendo la estela luminosa de filósofos españoles como Ortega, Zubiri o López Aranguren, su abundante producción bibliográfica ha ayudado como pocas en nuestro tiempo a situar la moral y la ética en los lugares que les

corresponden. Sin necesidad de extendernos en sus propuestas, personalmente me siento obligado a subrayar algunos de sus puntos de vista, que se hallan en conexión, a mi modo de ver, con lo que aquí estamos defendiendo y exponiendo como inteligencia moral. Es la lectura personal y en síntesis que hago de algunas de sus aportaciones, que me han enriquecido y que hoy considero en la perspectiva de una verdadera y real inteligencia moral. Podrían expresarse así:

- Situar el pensamiento moral y, en último término, la reflexión ética en los campos del mundo cognitivo y el emocional.
- Referirse, como nosotros hemos hecho al comenzar este libro, a autores como Piaget y Kohlberg, fundamentales para explicar el desarrollo moral y la educación de esta dimensión humana.
- Considerar a la persona como centro de la reflexión moral como valor fundamental del que dependen los demás valores.
- La apelación a una ética de mínimos, una ética de la ciudadanía, cuyo criterio último sea la persona. Es bueno lo que nos humaniza, lo que nos hace más personas, mejores personas, lo que nos personaliza, sin que debamos olvidar que personalización y personalismo no son conceptos equivalentes a individualismo.
- El énfasis, que compartimos muchos y valdría la pena que todos compartieran, en la necesidad de un talante ético global para la supervivencia de la humanidad.
- La propuesta de una moral de actitudes, intersección de racionalidad y corazón, con el añadido expreso del concepto de compasión, que me lleva a pensar en esa intersección de la lógica y la emocionalidad en el desarrollo de la inteligencia moral. El reconocimiento

recíproco y cordial como vínculo interpersonal. Su propuesta de educación moral está impregnada de la referencia a los valores, a la solidaridad, a la responsabilidad. Es lo que desarrolla en su concepto de ética cívica, como conjunto de valores compartidos que conduce a la búsqueda del bien común. Es una ética de la ciudadanía, basada en modelos de vida justa. Ciudadano, en el sentido exacto que le da A. Cortina, es el que sabe convivir con los otros para construir la comunidad. ¿Cómo no ver en todo esto la impronta de las inteligencias lógica, emocional y social, en cuya intersección hemos situado nosotros el espacio de la inteligencia moral?

- Para esta autora, el ser humano es inevitablemente moral y está obligado a elegir, justificando ante sí mismo y ante los demás sus elecciones desde criterios -discernimiento, argumentos, razón-, proceso que denomina sabiduría moral y que, desde la reflexión que proponemos en este libro, podemos llamar con toda propiedad inteligencia moral.
- Por otro lado, en su obra, tan centrada en el valor persona como fundamental, queda claro que ser moral es ser uno mismo, línea en la que nos hemos situado al relacionar inteligencia moral con construcción de la personalidad en uno de los apartados de este libro. En ese contexto, y siguiendo a su maestro Zubiri, habla de los rasgos de la responsabilidad, seriedad, buena voluntad y pensamiento positivo como constitutivos de la persona «moralmente educada», para nosotros la que ha llevado a cabo un satisfactorio desarrollo de su inteligencia moral.
- El énfasis que da a los aspectos emocionales en la moral y en la ética es, desde nuestra perspectiva, otro de

los acercamientos implícitos al concepto de inteligencia moral. Algo de esto me ha parecido constatar también en aportaciones de J. A. Marina cuando habla de inteligencia aplicada a la ética. ¿No podría ser esto la inteligencia moral? Y algo similar encuentro en las posiciones de V. Camps, con su énfasis en relacionar lo emocional con lo ético, en obras como *El gobierno de las emociones* (2002), o cómo al referirse a una ética de la ciudadanía propone basarla en modelos de vida justa. Ciudadano es aquel capaz de convivir con los otros para construir la comunidad.

- Es evidente también que en la obra de A. Cortina resuena explícitamente la música y la letra de las reflexiones kantianas cuando se refiere a la dignidad del ser humano como fundamento de la ética.
- Y, en fin, no deja de ser interesante a nuestro propósito, todo el tiempo tratando de relacionar inteligencia moral con educación, cuando A. Cortina se refiere al adolescente y a la autonomía, entendiendo este proceso como el de un adolescente que llegue a pensar moralmente por sí mismo en función de su desarrollo psicológico y decida qué quiere elegir. Y desde ahí entender el papel del educador y de la educación moral como ayuda para poner las bases de una moral abierta.

Mientras nuestra propia reflexión sobre la inteligencia moral ha transcurrido por la senda marcada por el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner ha sido inevitable reencontrarme con las reflexiones que, desde hace tiempo, han suscitado en mí las propuestas de A. Cortina.

5. La perspectiva de Edgard Morin

No lejos de la perspectiva de A. Cortina podemos situar la de E. Morin, filósofo, sociólogo y educador sobre todo, a quien le importan las cuestiones fundamentales de la educación. Basta hacer un ligero recorrido por su amplia producción bibliográfica.

Podemos aquí aludir a su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001), donde se refleja un programa educativo que, en el fondo, es un programa de educación moral, de ayuda al desarrollo de la inteligencia moral, en el sentido en el que la estamos entendiendo aquí todo el tiempo. Así, cuando propone (p. 130) objetivos de hondo calado moral para enseñar y practicar en el actual milenio:

- «Trabajar para la humanización de la humanidad».
- «Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida».
- «Lograr la unidad planetaria en la diversidad».
- «Respetar en el otro a la vez tanto la diferencia como la identidad consigo mismo».
- «Desarrollar la ética de la solidaridad».
- «Desarrollar la ética de la comprensión».
- «Desarrollar la ética del género humano».

Otro tanto podríamos decir de su obra *La mente bien ordenada* (2002), verdadero compendio de «ingredientes» imprescindibles en una inteligencia moral. Una mente no es ordenada, no lo está, diríamos nosotros, si carece de un adecuado nivel de inteligencia moral.

6. La perspectiva de la inteligencia social

Ya antes nos hemos referido a este punto al definir lo que entendemos por inteligencia moral, sobre todo al situarla

en la intersección de las inteligencias emocional y social. Pero vamos a detenemos, siquiera brevemente, en lo que algunos autores están considerando como inteligencia social.

El propio D. Goleman *(Inteligencia social*, 2006), autor referente por antonomasia en el estudio de la inteligencia emocional, sitúa en el ámbito de esta a la inteligencia social, hasta el punto de afirmar: «Si queremos contar con una comprensión más plena de la inteligencia social deberemos revisar el concepto, asegurándonos de que también incluye aptitudes no cognitivas [...] Los psicólogos no tienen todavía claro cuáles son las habilidades sociales y cuáles las emocionales. Esto no resulta nada extraño, porque, como también sucede con el cerebro social y el cerebro emocional, ambos dominios se hallan muy entremezclados» (pp. 119-120).

Goleman (pp. 120-121) agrupa los ingredientes de la inteligencia social en dos categorías: 1) La conciencia social, que incluye los rasgos de la empatía primordial, la sintonía, la exactitud empática y la cognición social. 2) La aptitud social, que incluye los rasgos de sincronía, presentación de uno mismo, influencia e interés por los demás.

Por su parte, K. Albrecht *(Inteligencia social*, 2006) ofrece un enfoque distinto, en parte por los destinatarios en quienes piensa para su obra, según parece deducirse del subtítulo: *La nueva ciencia del éxito*. En realidad, la inteligencia social viene siendo estudiada en unión con la inteligencia emocional desde las aportaciones de Gardner y de Goleman. Por eso se habla también de una inteligencia socioemocional (Goleman), y no otra cosa que inteligencia social es la inteligencia interpersonal (Gardner) o lo que en otra de sus obras el mismo Goleman denomina inteligencia social (2006). Desde esa perspectiva lo hemos contemplado nosotros más arriba cuando definíamos el espacio de la

inteligencia moral como un espacio de intersección con otras inteligencias.

7. **La perspectiva neurológica**

Una de las perspectivas más interesantes, con un prometedor futuro, para profundizar en muchas cuestiones médicas, psicológicas y educativas es lo que se engloba bajo el rótulo de «neurociencia». Cuando quien esto escribe estudiaba psicología en las aulas de la Universidad Complutense, mis profesores se dividían en dos bandos, casi irreconciliables en términos académicos: el de quienes defendían que la explicación de las conductas humanas se sustentaba en los modelos conductistas y el de quienes estimaban que esas mismas conductas solo podían ser convenientemente explicadas desde enfoques psicoanalíticos. En medio, sí, estudiábamos alguna asignatura, Bases psicobiológicas de la conducta, que daba entrada a explicaciones referentes al funcionamiento del sistema nervioso central o al sistema endocrino. Pero esto quedaba en segundo término y sin profundizar mucho.

Esto, ya entonces como ahora, me hacía recordar la canción y baile con el que comienza el famoso musical -primero en teatro y luego en cine- *West Side Story*, extraordinaria composición de Leonard Bernstein donde la banda de los «blancos», exhibiendo fuerza y poderío ante los «latinos», ironizaba sobre su maldad, a modo de extraño guiño contra las explicaciones conductistas de conductas supuestamente «malas». Así era el contenido fundamental y el sentido de lo que cantaba la banda de los «blancos» en una inolvidable secuencia que hace de prólogo a la famosa obra: «Somos malos, somos un desastre [...] porque mi padre era

un borracho, mi padre le pegaba a mi madre», etc. Esto es, una típica atribución causal de las conductas a factores sociológicos.

Confieso que desde joven estudiante de filosofía, y a continuación de psicología, experimenté un cierto rechazo a las teorías unifactoriales que pretenden explicar la complejidad humana desde una sola perspectiva, fuera esta conductista, psicoanalítica o de otra naturaleza. Mi experiencia como profesor universitario y psicólogo clínico me ha permitido tratar y conocer a muchísimas personas, en contextos profesionales, y esa experiencia me ha reafirmado en mis convicciones: no podemos dar respuestas simples a hechos complejos; bienvenido sea un cierto eclecticismo epistemológico, echemos mano de distintos modelos para explicar las conductas humanas, porque probablemente cada uno aporta algo de luz, aunque sigamos con dudas y preguntas.

Por eso me interesaron siempre, y ahora más, las explicaciones que surgen del campo de las ciencias «duras» y no de las humanísticas. Por eso estoy atento, todos debiéramos estarlo, a lo que la biología, la neurología o la genética pueden aportamos sobre ese constructo humano al que llamamos persona. También en el tema que nos ocupa: la moral, y en concreto la inteligencia moral.

Hoy ya es de dominio prácticamente común saber que hay zonas de nuestro cerebro ligadas al lenguaje o a las emociones, como se sabe de la conexión entre cerebro y música, por ejemplo. ¿Podemos decir lo mismo de una conexión entre cerebro y moral? Y, en lo tocante al tema de este libro, ¿podemos hablar de una «localización» en el «mapa cerebral» de la moralidad, de la inteligencia moral? Este es un tema que desborda los objetivos de este libro, pero no queríamos que quedara fuera de nuestras reflexio-

nes al menos una referencia a la perspectiva neurológica de la inteligencia moral. Entre otros motivos, para ser fieles a los planteamientos de Gardner, que, cuando habla de inteligencias diversas y específicas, «exige» que de ellas haya una huella neurológica para considerarlas tales.

Empiezan a publicarse obras que relacionan neurociencia y moral, y voy a referirme a algunas que me han interesado:

Patricia S. Churchland ofrece un interesante ensayo titulado *El cerebro moral*, con el subtítulo de *Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad* (2012). La autora trata de realizar una búsqueda sobre los orígenes de la moralidad, entrelazando explicaciones o cuestiones filosóficas con otras que explican el funcionamiento del cerebro. Sustenta la moralidad en el campo de las emociones, y su estudio se centra en la conducta social relacionada con aspectos, «lugares» o conexiones del cerebro, y así estudia la base cerebral de determinados valores y se hace preguntas ya clásicas sobre el innatismo o no de la moralidad. Todo ello teniendo también en cuenta otras perspectivas complementarias, como las de tipo cultural o las de tipo evolutivo. Por lo que a la posición que estamos manteniendo a lo largo de este libro interesa, recalcamos que, aun sin hablar explícitamente de inteligencia moral, esta idea cabalga todo el tiempo a lo largo de su exposición, especialmente en lo que nosotros hemos definido como lugar de intresección entre las dimensiones cognitiva, social y emocional, donde encuentra su lugar la inteligencia moral.

Por su parte, A. Cortina, con su obra *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral* (2011) muestra también el interés por conectar las reflexiones sobre la moral con el ámbito de la neurociencia. Se apunta así nuestra autora a la corriente que busca descubrir las bases cere-

brales de la conducta humana en lo moral, a partir de lo cual plantea una serie de preguntas sobre cuestiones políticas de actualidad, teniendo presente, como en ella es habitual, la perspectiva educativa. En sus indagaciones y reflexiones aduce un conjunto de conclusiones (pp. 77ss) que toma de autores del campo neurocientífico, introduciendo al hilo de ellas su punto de vista: 1) «Gracias a las técnicas de neuroimagen ha sido posible comprobar que existe una vinculación entre ciertas áreas cerebrales y nuestro razonamiento moral» (pp. 77-78), afirmación con la que está de acuerdo. 2) «Existen unos juicios morales, presentes en todas las culturas, que parecen tener que surgir de alguna base común» (p. 79), un camino de investigación que, a su juicio, no va más allá de la simple afirmación. 3) «Los juicios morales están mediados en muy alto grado por las emociones, cuando la concepción mayoritariamente extendida había venido siendo que se genera mediante argumentos racionales» (p. 79), expresión con la que A. Cortina coincide, y nosotros también, como hemos recalcado varias veces a lo largo de nuestra exposición. 4) «Es posible, incluso necesario, hablar de una naturaleza humana, a cuyos rasgos no se accedería a través de la metafísica, sino a través de las neurociencias» (p. 79), campo abierto de cara al inmediato futuro para la autora y también para nosotros. 5) «La moral es un mecanismo adaptativo, un conjunto de normas, virtudes o valores que nos sirven para adaptamos y sobrevivir» (p. 80). A mi modo de ver, resuena aquí uno de los conceptos aportados por Piaget, con raíces darwinianas: el de adaptación. 6) «Nos afectan más los dilemas personales que los impersonales, porque llevamos impresos en el cerebro, por la evolución, unos códigos morales que prescriben la defensa del grupo, de los cercanos, desde la época de los cazadores-recolectores» (p. 80). De nuevo surge

aquí el papel de las emociones, porque esos códigos estarían ligados a ellas, siendo anterior el corazón a la razón. 7) «Esos códigos ordenan prudencialmente cuidar la relación con los cercanos y rechazar a los que pueden representar un peligro para la propia supervivencia» (pp. 80-81). Hay investigaciones que demuestran este aserto. 8) «La evolución salva al grupo, porque es la forma de salvar a la persona» (p. 81), tema de alto interés para un debate extenso. 9) «Las neurociencias nos permiten tranquilizar a las gentes, asegurándoles que existe un orden natural en el que pueden confiar» (p. 81).

F. Torralba, con su libro *Inteligencia espiritual* (Barcelona, Plataforma, 2010), se sitúa en línea con el modelo de Gardner sobre las inteligencias múltiples, y en concreto con lo que este autor de referencia entiende como inteligencia existencial o trascendente, haciendo luego diversas aplicaciones de lo que caracteriza como inteligencia espiritual, a la que concede un amplísimo campo. Dentro de esa amplitud está la conexión que establece entre inteligencia espiritual y ética, haciendo derivar el compromiso moral de aquella.

V. Gozálvez, con su libro *Inteligencia moral* (2000), fue de los primeros, y hasta ahora pocos, que directamente han utilizado la denominación que da lugar a nuestra propuesta. Coincidimos con él en entender la inteligencia moral como capacidad para realizar correctos razonamientos morales. Partiendo de los procesos de desarrollo y educación, habla de una moralidad inteligente y madura, y como nosotros enlaza como puntos de partida con las aportaciones de Piaget y Kohlberg. Coincidiendo en bastantes aspectos con este autor, nosotros nos hemos situado desde el principio en el paradigma de H. Gardner sobre las inteligencias múltiples, al que cita en la bibliografía, pero en el que no se apoya o no toma como referencia.

Cuando nos encontramos con aportaciones tan valiosas como las desarrolladas por A. Damasio *(Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino, 2010, y otras obras suyas), que sabe expresar y distinguir con tanta honestidad intelectual y científica lo que sabemos de lo que aún desconocemos, o de lo que son puras hipótesis, no podemos sino congratularnos ante un panorama tan apasionante como el que se abre ante nuestro tema a partir de los estudios neurocientíficos. Hoy sabemos que el cerebro humano es un misterio, pero conocemos que está formado por cien mil millones de neuronas, como sabemos que la modulación de las emociones humanas es producto de la cultura, consecuencia de la conciencia;sabemos también que, si se destruye la parte posterior del tallo cerebral, se destruye la conciencia, y que cuando uno percibe lo que le sucede surge el sentimiento; que emocionar es actuar y sentir es percibir. A Damasio le debemos, más que a ningún otro neurocientífico actual, el estudio de la base cerebral de las emociones, tan fundamentales en la vida, tan importantes para la moral, para la inteligencia moral. Damasio habla de homeostasis social, que es un trabajo que realiza el cerebro para mantenemos vivos, y desde la perspectiva sociocultural nos permite tener justicia, prosperidad, cultura, economía y mejorar como seres humanos. Hay, a su juicio, un cerebro moral, depósito de sentimientos como la compasión, la admiración o la vergüenza. En este sentido cabe traer aquí a colación la afirmación del profesor F. Rubia, director del Instituto Multidisciplinar, de la Universidad Complutense, y miembro de la Real Academia de Medicina: «Los mandamientos no están esculpidos en piedra [en referencia a las tablas de la Ley de Moisés], sino en la masa gelatinosa que es el cerebro». Moral y emociones están relacionadas,y su lugar en el mapa cerebral es probablemente la corteza cerebral ventro-

medial de la región prefrontal, esto es, el vientre medio de nuestra frente.

En una línea similar a la de Damasio se sitúa E. Punset *(El alma está en el cerebro*, 2007), con un título provocador y unas tesis parecidas. El cerebro humano esconde un gran secreto, y ahora se está produciendo una carrera apasionante desde la neurociencia para adentrarse en él;carrera a la que se han apuntado muchos científicos e investigadores, como el autor que acabamos de citar, generalmente desde perspectivas multidisciplinares, tal vez porque todos reconocen con humildad -el verdadero sabio es humilde- que el acercamiento a la verdad de ese misterio que es la mente, el cerebro, el alma, debe hacerse de manera colectiva, acompañando las investigaciones, dudas y certezas de los unos a las de los otros.

En una pespectiva igualmente interdisciplinar se sitúa R. Audi con su obra *La percepción moral* (2013), otra mirada distinta al tema que nos ocupa, en este caso desde la percepción moral y su lugar en la experiencia humana, explicando que a partir de ella se pueden justificar los juicios morales y proporcionar conocimiento moral. La intuición y la emoción aparecen como fuentes del juicio moral, que en buena lógica son fruto de la inteligencia moral.

No se sitúa este autor propiamente en una perspectiva neurológica, pero sí aporta aspectos interesantes sobre la percepción desde un punto de vista fenomenológico y físico, por tanto situando esta cuestión también en conexión con estructuras orgánicas, más allá de las estrictamente psicológicas o filosóficas.

Era inevitable que, con el auge de las investigaciones de la neurociencia, se tratara de enlazar esta con la educación de forma directa, más allá de que algunos de los descubrimientos de aquella se aplicaran a aspectos de esta.

Así, cuando se relaciona el aprendizaje con lo que realmente llama la atención y genera emoción, o cómo interactúa el cerebro con el medio circundante, específicamente en las vertientes del aprendizaje y la enseñanza. Es la posición en la que se sitúa F. Mora (*Neuroeducación*, 2013), cuyo subtítulo es una tesis: *Solo se puede aprender aquello que se ama*. A mi modo de ver, hay una estrecha ligazón entre funciones cerebrales como percibir, atender, memorizar, analizar, sintetizar, aprender, en definitiva, con las emociones y los sentimientos, y a través de todo ello con el desarrollo moral, por lo que de nuevo nos volvemos a encontrar a través de esta vía con la existencia de una específica inteligencia a la que con fundamento podemos denominar inteligencia moral.

En un reciente y exitoso libro (*Usar el cerebro*, 2015), F.Manes, profesor en la Universidad de Buenos Aires y referente mundial en neurociencias, se plantea en buena medida la cuestión principal que vertebra nuestra aportación sobre la inteligencia moral cuando se pregunta por cómo tomamos cada una de nuestras decisiones. Para nuestro autor, la moralidad es «una de las consecuencias de las presiones evolutivas que han dado forma a la mente humana» (p. 154), y localiza como claves para la conducta moral las áreas frontales del cerebro humano. «Quizá el razonamiento moral se deba entender como un intento para explicar las causas y los efectos de nuestras intuiciones morales. La corteza frontal es idónea para administrar la cognición social y moral, porque ayuda a controlar las reacciones inmediatas a un estímulo [...] y es fundamental para la previsión de las consecuencias de un comportamiento actual a largo plazo» (p. 154), continúa nuestro autor. Como nosotros hemos enfatizado también, lo social y emocional juegan un papel clave en el procesamiento moral.

Coincidimos también con este autor, como en otro lugar de nuestra aportación se dice, cuando se pregunta si el cerebro puede ser «justo» ante la ley. En un artículo publicado en el diario *El País* (25 de abril de 2016) alude a la famosa película *Doce hombres sin piedad*, aquellos hombres reunidos alrededor de una mesa para emitir un veredicto que absuelva o condene a morir en la silla eléctrica a un joven acusado de matar a su padre. Recordemos que todos votan que es culpable menos uno y, cuando los demás le preguntan el porqué de su decisión, responde con timidez: «Tenemos que pensar». Y cuando le vuelven a preguntar sobre la culpabilidad o inocencia del acusado, vuelve a responder: «No lo sé». Podría haber dicho que la duda razonable es imprescindible, en la línea de lo que nosotros hemos argumentado a partir de la obra de V. Camps. Manes acaba aludiendo a jueces, abogados, testigos, imputados, etc. como personas dotadas de memoria, emociones y razonamientos, todo lo cual inevitablemente influirá en sus decisiones.

Manes reflexiona sobre la complejidad de la memoria, la emoción y la cognición, y, en último término, del cerebro, lo que se traduce en actos como las decisiones que tienen que ver con la moralidad. Alude a experimentos conocidos que evidencian lo maleables que pueden ser nuestros recuerdos por la sugestión o al porcentaje alto de error en la identificación en las ruedas de reconocimiento de presuntos culpables, por no hablar también de las investigaciones que sugieren que el sesgo o prejuicio racial es automático. Nuestra conducta -percepciones, cogniciones, sentimientos, palabras, recuerdos- es multifactorial, y hoy las neurociencias se han sumado al esfuerzo por desentrañar, junto con otras disciplinas, su complejidad. Desde esta nueva luz vale la pena pensar y repensar lo que entendemos por moral, por ética, o por inteligencia moral, el *leit motiv* de este libro.

7

SÍNTESIS

LUIS FERNANDO VíLCHEZ

1) Defendemos la existencia en el ser humano de la inteligencia moral como una inteligencia distinta junto a las demás inteligencias, según el modelo de H. Gardner. Cumple todas las condiciones que este autor exige para considerar una habilidad o potencialidad humana como inteligencia específicamente distinta de las otras, aunque en relación estrecha con ellas.
2) La inteligencia moral consiste en la capacidad para discernir cuestiones éticas, cuestiones que atañen a la moral, la capacidad para solucionar problemas y dilemas morales en los diversos campos de las acciones humanas, en diversos contextos, situaciones personales y culturas.
3) Esta inteligencia se sitúa en el ámbito de intersección de las inteligencias lógica, emocional y social. Los aspectos sociales y emocionales son fundamentales para entender la naturaleza de la inteligencia moral. Forman parte consustancial de ella.
4) Como cualquier potencialidad humana, la inteligencia moral se da en todos los seres humanos por el hecho de serlo, pero necesita de una educación expresa para su desarrollo. Sus aplicaciones pueden ser muchas y variadas, algunas de las cuales han quedado

aquí expuestas, como las relativas a la educación sobre todo, a la mediación, al desarrollo de la personalidad, a la construcción de una paz mundial, a la lucha contra todo tipo de fanatismo e intolerancia o a temas de total actualidad, como las tecnologías o los videojuegos.

5) La inteligencia moral se relaciona con el desarrollo de la personalidad. Una persona psicológicamente sana y equilibrada ha de tener necesariamente el ingrediente de la inteligencia moral.
6) La inteligencia moral, como cualquier inteligencia, implica capacidad para solucionar problemas, en este caso problemas de naturaleza moral. Esto supone e implica capacidad de discernimiento y posesión de criterios desde los cuales valorar las acciones humanas propias y ajenas. Esto no significa ausencia de dudas. Más bien la duda es necesaria, es signo de sabiduría. Por otra parte, dudar no es sinónimo de relativizarlo todo. Si no hubiera «verdades», convicciones generales que la humanidad ha ido elaborando y apropiándose a lo largo del tiempo para hacer mejor al ser humano, asistiríamos a un desfondamiento personal y social, a una vida sin sentido. Dudar y ser crítico no equivale a echar por tierra cualquier convicción.
7) Cabe que exista en el ser humano una falta de conexión moral si no ha sido despertado en él el sentido de la moralidad, como cabe una desconexión moral en las personas que acuden, consciente o inconscientemente, a este mecanismo como estrategia defensiva de su propio yo. Se produce entonces una especie de ceguera moral más o menos transitoria o, por el contrario, duradera y persistente.

8) Junto a la desconexión moral individual puede hablarse con propiedad de una desconexión moral sistémica cuando afecta a la sociedad, que disculpa o prescinde de «lo moral» para justificar (= hacer justos) determinados comportamientos.
9) Las aportaciones de las neurociencias han introducido una perspectiva muy interesante en relación con la inteligencia moral, poniendo en cuestionamiento, entre otras cosas, una especie de viejos dogmas según los cuales todo lo que ocurría en el ser humano era principalmente fruto de una educación, un tipo de familia y unos ambientes sociales determinados. En este sentido cabe recordar cómo a través del tiempo se ha oscilado entre dos polos a la hora de explicar la conducta humana, sus orígenes y causas: la herencia, es decir, lo más estrechamente vinculado a lo orgánico, y el medio ambiente. No obstante, hay que ser cautelosos para no caer ahora en el extremo contrario de atribuir a la constitución y funcionamiento del cerebro todo lo que piensa, siente y hace una persona. Recientes descubrimientos han puesto en serio cuestionamiento un gran número de estudios neurológicos a priori «prestigiosos» y publicados en las revistas consideradas de mayor calidad científica. Se han encontrado errores metodológicos, otros provocados por los sistemas tecnológicos utilizados para «mapear» el cerebro y otros, en fin, por no ser lo suficientemente rigurosos en las investigaciones, no replicar algunas de ellas, etc.
10) Estimamos haber mostrado y, modestamente, argumentado con fundamento cómo desde hace muchas décadas hay una serie de aportes provenientes

de campos complementarios, como la psicología, la filosofía, la medicina, la pedagogía, la antropología y, más recientemente, la neurología, que convergen hacia la consideración del ser humano como, al menos en potencia, moralmente inteligente. Aportaciones como las de Piaget y Kohlberg desde la psicología u otras como la de Kant desde la filosofía iluminan la cuestión tratada. A Piaget le debemos la importancia que da al sujeto en la construcción de sí mismo o la indicación de caminos adecuados para alcanzar una moral autónoma, a través de la educación sobre todo; como le debemos también el énfasis en el sentimiento como algo fundamental en la vida moral o los fundamentos cognitivos de lo que aquí hemos entendido como inteligencia moral.

11) Es necesario, imprescindible incluso, un reencuentro con la educación moral, lo que vale tanto para el establecimiento de los currículos escolares como para la toma de conciencia de la necesidad de una sociedad mejor, más «valiosa» éticamente, en la que todavía se producen llamativas desconexiones morales, llegando incluso a la ceguera colectiva en torno a los valores. Igual que muchos afirmamos que la educación, en general, es cuestión de todos y hablamos con propiedad de la sociedad educadora, cabe afirmar que la moral de los pueblos, la moral de las sociedades, ha de ser una construcción colectiva. No olvidemos, como aquí hemos resaltado, que para Piaget la educación tiene un fondo y finalidad de desarrollo moral, lo que lleva a concluir la necesidad de una educación moral. Una educación no es tal si no incluye la dimensión moral. También

para Kohlberg la conquista de la moral autónoma está en la cumbre del desarrollo del juicio moral. Y este, según nuestra perspectiva, forma parte de los componentes de la inteligencia moral.

12) Ayudar a discernir, aprender a discernir, saber discenir: verdaderas tareas propias de la inteligencia moral. Lo mismo cabe decir de lo que hemos explicado como sindéresis y *sofrosyne*, como elementos constitutivos de ella. La inteligencia moral siempre estará situada en el hábitat de la moderación, de la huida de extremismos fanáticos, en el hábitat de la templanza, del saber tomar distancia de las cosas para ganar en objetividad. Estará cerca del reencontrado concepto de virtud, tan destacado por la literatura moral clásica cuando decía aquello de *in medio virtus*.

13) La emoción es un auténtico motor moral, pero debe ser pasada y acompañada por el filtro de la razón, del discernimiento argumentativo. Tendemos a considerarnos como seres racionales, pero en nuestro obrar se introducen no pocos elementos y hasta sesgos de naturaleza claramente emocional.

14) La competencia moral debe ser enseñada, aprendida y entrenada en la escuela. Muchos de los problemas actuales que tristemente se dan en las aulas, como el del acoso escolar y otros, pueden prevenirse y abordarse con la implantación de programas no solo de inteligencia emocional -esto ya se hace, pero no basta-, sino también de inteligencia moral. A tal fin hemos hecho algunas sugerencias en uno de los capítulos.

15) El profesor «necesario» hoy ha de ser no solo el profesor competente, mediador de los aprendizajes,

etc., sino el docente con *auctoritas*, es decir, con inteligencia moral, que es la que otorga esa autoridad que nace no del cargo, del rol, sino de cómo se ejerce este. La formación moral y ética es imprescindible en el maestro, porque trabaja con personas; la educación es un proceso interactivo persona a persona. El buen maestro es el que, entre otras cualidades, tiene la de ser un referente moral para sus alumnos y para las familias.

16) En un mundo tecnologizado no puede quedar todo en manos de las máquinas, sino de las personas. A más tecnología, más ética, si no queremos ser sobrepasados y convertidos en autómatas.

17) No existe una correlación lineal entre pensar correctamente en términos éticos y obrar luego en consecuencia. Aquí vale la sentencia clásica: *Video meliora proboque deteriora sequor*. Esto ocurre por la complejidad de las dimensiones humanas, todas siempre en un mismo sujeto, lo que da lugar a que se produzcan distorsiones, sean de tipo cognitivo (desconexion moral individual), afectivo-emocional (culpa y no responsabilidad), social (fundamentalismo, fanatismo, desconexión moral sistémica).

18) Hemos hablado de paz mundial en un mundo como el nuestro en el que se ha producido, a lo largo de los últimos cincuenta años, un verdadero cambio epocal de carácter acelerado conforme entrábamos en el tercer milenio y ya, al revés que la antigua canción de corro, tendríamos que cantar: «El patio de mi casa es universal». Problemas de siempre en nuevos contextos aparecen hoy como retos para la educación. Nuestro mundo es un mundo en el que hay muchos objetos y tal vez faltan

objetivos, hay muchos medios y faltan fines, por lo que el espacio de la ética, de la inteligencia moral, hay que saber llenarlo. Y si hablamos de sociedad educadora o de la tarea moral como una construcción compartida desde la ciudadanía, poniendo a veces el acento en las instituciones como la escuela, optemos por una posición equilibrada, siguiendo la afirmación de J. Monnet cuando decía: «Nada es posible sin las personas, pero nada es duradero sin las instituciones». No carguemos sobre las espaldas de la escuela, y de la educación en general, lo que por sí solas no pueden hacer: «moralizar» la sociedad. Pero reivindiquemos su papel imprescindible en el desarrollo integral de los educandos en todas sus dimensiones: física, cognitiva, emocional, social y moral. Igual que hablamos de la necesidad de una alfabetización digital cabe hablar de una alfabetización moral.

19) Si quisiéramos sintetizar, a modo de descriptores, los conceptos y elementos que ha pretendido entretejer nuestro relato, con las perspectivas desde las que se puede contemplar la realidad de la inteligencia moral, estas serían las siguientes palabras: empatía, cognición, evolución, niveles de desarrollo, sentimientos, individuo, sociedad, ambiente, sujeto, educación, virtud, moderación, neurología, cerebro, sindéresis, *sofrosyne*, estilos educativos, deber, norma, preguntas, dudas, valores, interiorización, sabiduría, fundamentación, argumentos, disonancias, desconexión, juicios, razonamiento, familia, escuela, persona.

20) Con permiso de Rousseau, digamos que el ser humano no es «naturalmente» bueno ni malo. Es más

bien ambiguo, poliédrico y complejo. Somos simplemente humanos, y nada de lo humano nos es ajeno. Desde las diversas perspectivas que proporciona la reflexión sobre la inteligencia moral, como aquí hemos pretendido, tal vez se haga algo de luz. Sigamos dudando, sigamos haciéndonos preguntas. Esos han sido nuestros propósitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albrecht, K. (2006), *Inteligencia social*. Barcelona, Vergara.

Araujo, U. (1998), *O sentimento de vergonha com un regulador moral*. Tesis doctoral. Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo.

– (2000), *A construção do juízo moral infantil e o ambiente escolar cooperativo*. Universidade Estadual de Campinas, SP.

– (2001). «O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos do estudio longitudinal», en *Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins*. Campinas, SP, vol, 2, n. 2, pp. 1-12.

Araujo, U. / Puig, J. M. / Arantes, A. A. (2007), *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus.

Audi, R. (2013), *La percepción moral*. Madrid, Avarigani.

Bandura, A. (1996), «Mechanisms of moral disengagement in the exercice of moral agency», en *Journal of Personality and Social Psychology* 71/2, pp. 364-374.

– (1996), «Teoria socialcognitiva del pensiero e dell'azione morale», en *Rassegna di Psicologia* 13/1, pp. 23-92.

– (2006), «Mechanisms of moral disengagement in support of military force. The impact of Sep. 11», en *Journal of Social and Clinical Psychology* 25/2, pp. 141-165.

Bauman, Z (2015), *Ceguera moral*. Buenos Aires, Paidós.

Becker, F. (1997), *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget et P. Freire*. Río de Janeiro, DP & A Editore e Palmanrica.

Biaggio, A. (1999), «Universalismo versus relativismo no julgamento moral», en *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 12, n, 1. Porto Alegre.

Boqué, M. C. (2003), *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona, Gedisa.
Bruner, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
– (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
Camps, V. (2012), *El gobierno de las emociones*. Barcelona, Herder.
– (2016), *Elogio de la duda*. Barcelona, Arpa.
Chauchard, P. S. (2012), *El cerebro moral*. Barcelona, Paidós.
Coll, C. / Marchesi, A. / Palacios, J. y cols. (2004), «Desenvolvimento psicológico e educação», en *Psicologia Evolutiva* 1. Porto Alegre, Artmed.
Cortina, A. (1986), *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.
– (1986), *El quehacer ético. Una guía para la educación moral*. Madrid, Santillana.
– (2007), *Ética de la razón cordial*. Oviedo, Nobel.
– (2010), *Justicia social*. Madrid, Trotta.
– (2011), *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid, Tecnos.
Damasio, A. (2010), *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
Delors, J. (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
Delval, J. (2001), *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre, Artmed.
Delval, J. / Enesco, I. (1994), *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Anaya.
Díaz Aguado, M. J. (1996), *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
Dolle, J. M. (1998), «Signification et importance de l'oeuvre de Jean Piaget», en *Bulletin de Psychologie* 51/5, p. 437.
Elzo, J. (2005), *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid, PPC.

Ferrater Mora, J. (1982), *Diccionario de filosofía*. Madrid, Alianza.
Frankl, V. (1991), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
Freire, P. (1970), *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
– (1979), *Educação e mudança*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
Freitas, L. (2003), *A moral na obra de Piaget: un projeto inacabado*. São Paulo, Cortez.
Fundación Encuentro, *Informes anuales*. Fundación Encuentro-CESC, Madrid, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.
Gardner, H. (1995), *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
– (2003), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo* xxi. Barcelona, Paidós.
– (2008), *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós.
Giner, S. y otros (eds.) (1998, 2001, 2002), *Diccionario de sociología*. Madrid, Alianza.
Glaser, J. (2011), *Les effets d'une activité de remédiation cognitive groupale sur les difficultés d'apprentissage liées au développement moral*. Tesis doctoral. Université Lumière Lyon 2.
Goleman, D. (1997), *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
– (1999), *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
– (2006), *Inteligencia social*. Barcelona, Kairós.
– (2012), *El cerebro y la inteligencia emocional. Nuevos descubrimientos*. Barcelona, BSA.
Goleman, D. / Senge, P. M. (2016), *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona, BSA.
González, G. (2004), «El imperativo tecnológico, una alternativa desde el humanismo», en *Cuadernos de Bioética* 15/53, pp. 37-58.

González de Cardedal, O. (2004), *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid, PPC.
Gozálvez, V. (2000), *Inteligencia moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
– (2008), *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid, Trotta.
Kant, I. (2007), *Crítica del juicio*. Madrid, Espasa.
Klappenbach, A. (2015), *¿Se puede seguir hablando de ética?* Madrid, Anexo.
Kohlberg, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
Küng, H. (1991), *Proyecto de una ética mundial*. Madrid, Trotta.
La Taille, Y. (2006), *Moral e ética. Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, Artmed.
La Taille, Y. y cols. (1992), *Piaget, Vigotsky, Wallon*. São Paulo, Summus.
La Taille, Y. / Menin, M. y cols. (2009), *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre, Artmed.
Lipovetsky, G. (2006), *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, Anagrama.
Manes, F. / Niro, M. (2015), *Usar el cerebro*. Barcelona, Paidós.
Marina, J. A. (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.
– (1995), *Ética para náufragos*. Barcelona, Anagrama.
– (2000), *La lucha por la dignidad*. Barcelona, Anagrama.
Marina, J. A. / Bernabéu, R. (2007), *Competencia social y ciudadanía*. Madrid,Alianza.
Maslow, A. (1973), *El hombre autorrealizado*. Barcelona, Kairós.
Mora, F. (2013), *Neuroeducación*. Madrid, Alianza.

Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
– (2002), *La mente bien ordenada.* Barcelona, Seix Barral.
– (2011), *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, Paidós.
Munné, M. / Mac-Cragh, P. (2006), *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona, Graó.
Nussbaum, M. (1995), *La fragilidad del bien.* Madrid, Visor.
– (2008), *Paisajes del pensamiento.* Madrid, Paidós.
Piaget, J. (1932, 1992), *Le jugement moral chez l'enfant*. París, PUF.
– (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé.
– (1997), *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale.* París, Anthropos.
Piaget, J. / Inhelder, B. (1966), *La psychologie de l'enfant*. París, PUF.
Punset, E. (2007), *El alma está en el cerebro.* Madrid, Aguilar.
Robinson, D. / Garrat, Ch. (2005), *Ética para todos.* Barcelona, Paidós.
Rogers, C. (1982), *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona, Paidós.
– (1994), *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
Rozenblum de Horowitz, S. (2007), *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona, Graó.
Salovey, P. / Sluyter, D. J. (eds.) (1999), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nuevo York, Basic Books.
Savater, F. (1982), *Invitación a la ética*. Barcelona, Anagrama.
Souza, L. / Vasconcelos, M. (2009), «Juízo e acção moral: desafios teóricos em psicologia», en *Psicologia e Sociedade* 21/3, pp. 343-352.
Torralba, F. (2010), *Inteligencia espiritual.* Barcelona, Plataforma.

Trappeniers, E. / Boyer, A. (2006), *Cause toujours! À quoi on obéit quand on désobéit*. París, Seuil.
UNESCO (2001), *Estrategia a plazo medio (2002-2007). Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*. París, UNESCO.
Verdú V. (2003), *El estilo del mundo*. Barcelona, Anagrama.
– (2005), *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona, Random House.
Vidal, M. (1980), *El discernimiento ético*. Madrid, Cristiandad.
– (1996), *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid, PPC.
– (2000), *Nueva moral fundamental*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
Vílchez, L. F. (1999), *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid, PPC.
– (2001), «Educación en España. Debate social y retos para el siglo xxi», en *Informe España 2001*. Madrid, Fundación Encuentro, pp. 127-186.
– (2001), «El imperativo ético de una responsabilidad compartida», en *I Congreso sobre ética en los contenidos de los medios de comunicación e Internet*, en http://www.ugr.es/sevimeco.
– (2003), *Padres y madres ante el espejo*. Madrid, San Pablo.
– (2006), «El profesor acosado», en *Jornadas universitarias «Acoso escolar: propuestas educativas para su solución»*. Madrid, UNED, en http://www.uned.es/jutedu.
– (2009), «Las TIC en el trasfondo emocional y ético de la educación y la interculturalidad», en *Sociedad Española de Pedagogía*, http://www.uv.es/soespe.
– (2013), *La educación (com)partida*. Madrid, PPC.
Vinha, T. P. (2000), *O educador e a moralidade infantil. Uma visão construtivista*. Campinas, SP, Mercado das Letras.
Zubiri, J. (1980), *Inteligencia sentiente*. Madrid, Alianza.

ÍNDICE

Prólogo. Historia y objetivos de este libro 5

1. La perspectiva de J. Piaget, *Jacqueline Glaser* 13
   1. Mi punto de partida 13
   2. Reencuentro con J. Piaget 17
   3. El despertar progresivo de la moralidad en paralelo y junto al desarrollo cognitivo 23
   4. El desarrollo de la inteligencia y la concepción piagetiana del aprendizaje 27
   5. La moral en la obra de Piaget, indisociable de los factores cognitivos, afectivos y sociales 29
   6. La escuela en la concepción piagetiana: una educación para acceder a lo universal 34
   7. El papel de los profesores ante el deseo de aprender de los alumnos 39

2. La perspectiva de L. Kohlberg, *Jacqueline Glaser* ... 47
   1. Continuidad y diferencias en relación con J. Piaget 47
   2. Cuadro del proceso de construcción de la moralidad según Kohlberg 49

3. La perspectiva del modelo de las inteligencias múltiples, *Luis Fernando Vílchez* 59
   1. En diálogo con los postulados de H. Gardner 59
   2. Hechos, experiencias y conductas que nos hacen pensar 61

3. Las inteligencias múltiples, ¿una nueva moda o un cajón de sastre? 64
4. En qué consiste la inteligencia moral 71
5. La especial relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia moral 76
6. Un territorio en intersección con otras inteligencias 81
7. La inteligencia moral en relación con una personalidad integrada 83
8. La responsabilidad como elaboración de la inteligencia moral 88

4. Perspectiva de las aplicaciones educativas de la inteligencia moral, *Luis Fernando Vílchez* ... 99
1. Actuar, vivir y convivir con inteligencia moral 99
2. La tarea educativa como elaboración moral inteligente 100
3. La inteligencia moral aplicada a la cultura y ejercicio de la mediación 106
4. Educar ciudadanos en un mundo tecnológico y «en-redado». Perspectiva sistémica y nuevas tecnologías, con la inteligencia moral de fondo . 117
5. El respeto al otro como ejercicio de inteligencia moral 123
6. Cuentos, narraciones, moralejas y educación moral 127
7. Videojuegos y la inteligencia moral desconectada 130
a) De los periódicos... 130
b) Panorama general del videojuego 135
8 Propuestas educativas con inteligencia moral en el uso de los móviles por parte de los jóvenes 146

9. Proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia moral 152
a) Sentido y finalidad de un proyecto para la formación de profesores 152
b) Objetivos del proyecto de formación 154
c) Contenidos, a modo de ejes de la propuesta de formación 154
d) Metodología 157
10. Juego para alumnos de la ESO con la inteligencia moral de fondo 157

5. Perspectiva de la desconexión moral, *Luis Fernando Vílchez* 159

6. Otras perspectivas sobre el estudio de la inteligencia moral, *Luis Fernando Vílchez* 175
1. La perspectiva de Jürgen Habermas 175
2. La perspectiva de la estimativa moral, de Marciano Vidal 178
3. La perspectiva de Martha Nussbaum 179
4. La propuesta y perspectiva de Adela Cortina . 182
5. La perspectiva de Edgard Morin 186
6. La perspectiva de la inteligencia social 186
7. La perspectiva neurológica 188

7. Síntesis, *Luis Fernando Vílchez* 197

Referencias bibliográficas 205

Colección Educar

(Últimos títulos)

El arte de ser abuelos, Franco VoLI

Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos, Josep M. MARGE NAT

¿Crecer sin Dios? La experiencia de Dios a lo largo de la vida, Karl Ernst NIPKOW

La formación espiritual y religiosa durante los primeros años, María José FIGUEROA lÑIGUEZ

Virtudes para convivir, Xabier ETXEBERRIA

El profesor cristiano: identidad y misión, Xosé Manuel DoMÍNGUEZ PRIETO (3ª ed.)

La educación (com)partida, Luis Fernando VíLCHEZ

Religión para pequeños. Didáctica de Infantil, María Eugenia GóMEZ SIERRA

El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria, Roser BATLLE SuÑER

Gestionar para educar, Javier CORTÉS, SORIANO y Jesús Ángel VIGUERA LLORENTE

Don Milani: la palabra a los últimos, José Luis CoRZo

Adolescencia: espacio para la fe, María Eugenia GóMEZ SIERRA

Generación Y, José María BAUTISTA

Cronos va a mi clase, Carmen GUAITA

Urge una escuela para la paz, Ernesto BALDUCCI

La Escuela católica, Javier CORTÉS

Estar en la escuela. Pedagogía e interioridad, Helena EsTEVE, Ruth CALVE y Lluís YLLA

Educación y cambio ecosocial, Rafael DíAz-SALAZAR

Freire en Salamanca, Antonio GARCÍA MADRID (ed.)

¿Cabe hablar de «inteligencia moral» en el contexto de las inteligencias múltiples? Sin duda se puede proponer un *concepto descriptivo de inteligencia moral* afirmando que es la capacidad para razonar en términos de bondad, de lo bueno y justo, de lo que es mejor, de lo que más humaniza, de lo que nos hace mejores; es la capacidad para discernir lo que es debido en cada momento, razonando y argumentando; es una capacidad cognitiva que, ayudada de la habilidad emocional y social, impulsa a la acción buena, a lo mejor en cada caso. Es la capacidad para resolver dilemas y problemas morales.
La inteligencia moral puede coincidir en parte con lo que se entiende como *discernimiento ético*, como capacidad para distinguir el *bonum*, lo que «se debe hacer», en medio de una pluralidad axiológica o en la ausencia total de esta. Es una capacidad para hacer juicios morales correctos, para dirimir argumentativamente dilemas que incluyen la carga de lo ético. Este tipo de capacidad se basa en la racionalidad y se sitúa cerca de un pensamiento abstracto, activo y crítico que va más allá de lo dado. La inteligencia moral así entendida se sitúa en línea con las aportaciones de Piaget, de Kohlberg y, antes, de Kant, donde se supone que el ser humano, en una evolución deseable, es capaz de hacer juicios morales cada vez más profundos y matizados. La inteligencia moral pretende, en virtud de su vertiente lógica, encontrar soluciones equilibradas en los conflictos morales en los que se ve involucrada.

ISBN 978-987-740-252-0