

ESTRUCTURA Y EVOLUCION DEL COMPORTAMIENTO MORAL

Por Jesús BELTRAN LLERA

La educación moral ha sido desde siempre una de las más fuertes preocupaciones de todo educador —ya que de alguna forma resume el objetivo central de la actividad educadora— sobre todo en momentos sensiblemente inclinados al cambio como el que estamos atravesando en nuestros días. En situaciones como ésta es frecuente escuchar tristes e inacabadas lamentaciones sobre la «decadencia moral».

En realidad, siempre se ha hablado de «decadencia moral», particularmente por parte de los mayores y en contra de los estratos más jóvenes de la sociedad. Es posible que la acusación sea real y responda a manifestaciones verídicas comprobables, susceptibles de constituir un fenómeno social generalizado. En ese caso la acusación no iría directamente contra los jóvenes sino contra la misma sociedad pues los jóvenes no son —a nivel colectivo— sino el resultado de la sociedad en la que ellos

viven y a la que están reflejando en su conducta. Los jóvenes de hoy como los de todos los tiempos —rebeldes, insatisfechos— son la voz de la conciencia que surge acusadora para decir en voz alta lo que los mayores piensan pero no se atreven a decir, la voz profética de cada etapa histórica que denuncia con palabras de protesta o con su estilo desarraigado su descontento con una sociedad que ellos no han hecho y en la que se sienten condenados a vivir.

Quizás habría que interpretar mejor esta acusación como una manifestación velada de extrañeza y de lejanía ante los cambios que se están operando o se han operado ya en una sociedad que se aleja cada vez más, y a pasos agigantados, de lo que para ellos tenía el sello de lo permanente y lo intemporal, de normas aprendidas y vividas en la seguridad de que constituían una plataforma inmovible.

En cualquier caso es evidente que la sociedad en que estamos viviendo es simplemente una sociedad distinta, o por lo menos cambiante, en la cual muchos de los valores que habían tenido no sólo vigencia sino prioridad han desaparecido o están en trance de desaparecer, y otros que habían sido olvidados comienzan a irrumpir en el escenario de la vida social. En una sociedad cambiante —en proceso de cambio como la nuestra—, y mientras dura ese proceso, se hace difícil discernir lo durable de lo permanente, la norma del principio, la verdad del error, el bien del mal.

Nuestra sociedad se va haciendo cada vez más permisiva. De una sociedad represiva, fuertemente inspirada en esquemas y principios autoritarios, revestida majestuosamente con el ropaje de la ley y con medios coercitivos en la mano tanto para hacer cumplir la ley como para castigar al infractor, hemos pasado a una sociedad tole-

rante que ha reducido notablemente el peso y aun el ejercicio de la autoridad.

El paso de uno a otro tipo de sociedad ha provocado la caída de muchas instancias autoritarias con el consiguiente deterioro de la autoridad paterna que, además del obligado absentismo producido por los urgentes compromisos profesionales y sociales, ha visto disminuida su autoridad por efecto del ambiente de tolerancia que desaprueba e inhibe el ejercicio de esa misma autoridad y la coloca en desventaja frente a los múltiples estímulos que contrarrestan, cuando no deshacen, los esfuerzos de su voluntad educadora.

En una sociedad permisiva el objetivo no es el orden sino el arbitrio; no hay un código sino muchos, con la consiguiente disolución de las normas de la convivencia y la aparición de tensiones conflictivas entre los diversos códigos existentes.

Por eso en una sociedad permisiva no se puede educar para la sumisión. La tarea educativa ha de ser la de promover en el sujeto una actitud personal consciente y autónoma a sabiendas de que la defensa de los valores no se encuentra en la fuerza de la autoridad, ni en el ambiente, sino en la conciencia del sujeto capaz de enfrentarse a ese ambiente y aun de transformarlo.

Una sociedad tolerante, obsesionada por la libertad, puede conducir a la asunción de un relativismo moral en el que se pierda de vista la condición de los valores morales que, independientemente del tiempo y del espacio, se manifiestan con carácter absoluto, universal y prescriptivo. La persona educada para la sumisión se pierde en el ambiente permisivo de la sociedad, oscilando entre el conformismo moral, la rigidez de principios o la ausencia de instancias normativas.

Nuestra sociedad es contradictoria. Por una parte

está asentada jurídicamente sobre bases de igualdad y de justicia, y, por otra parte, está instalada en el hedonismo del consumo y del confort, del desarrollismo ilimitado, suscitando desigualdades que contradicen el espíritu de sus principios fundacionales; proclama la libertad y condena la violencia, pero manipula la información y viola la intimidad personal.

La educación moral ha sido siempre una tarea necesaria en el marco de cualquier sociedad histórica, pero en estos momentos de cambio y de mutación se convierte en una tarea que reviste caracteres de urgencia.

La urgencia se hace más apremiante entre nosotros por el peligro que presenta nuestra especial circunstancia histórica —de acusada secularización— de perder, con nuestro acendrado sentido religioso, lo que con ello estaba falsamente identificado, es decir, el peligro de que al perder o abandonar la fe se pierda también el talante moral que es el cimiento de la convivencia entre los hombres.

Desde la entraña misma de la educación surgen hoy aires de renovación y de reforma. Se habla de una educación nueva, de una educación que dé primacía al ser y no tanto al saber, que forme la inteligencia, pero sin olvidar la voluntad, que adiestre las facultades y capacite para desempeñar con competencia una determinada profesión, pero que enseñe igualmente y sobre todo a ser libre, consciente, responsable y cooperativo.

Estas aspiraciones coinciden con los objetivos de la educación moral que pretende desarrollar en cada ser humano aquellas virtualidades que le permitan alcanzar una conciencia personal madura, unos criterios axiológicos adecuadamente estructurados, unas convicciones firmes que controlen y dirijan la conducta del individuo, sea cual sea el ambiente donde se mueva, porque las

siente con fuerza implicativa independientemente del grado de exigencia del resto de sujetos con quienes convive, de tal suerte que se sienta obligado desde sí mismo —incluso en contra de las instancias sociales— si entiende que éstas se oponen a la línea sugerida por su conciencia moral.

Para llevar a cabo esta ardua y difícil empresa, el educador ha de contar hoy con todos los medios a su alcance, especialmente aquellos que le puedan venir de ciencias cercanas y afines como la psicología, la antropología o las ciencias sociales, que pueden aportar una contribución inapreciable a una tarea de suyo compleja y delicada.

Este es nuestro propósito al ofrecer aquí un resumen de un amplio trabajo teórico y experimental sobre la estructura y la evolución del comportamiento moral y social.

Consideraremos en primer lugar la estructura del comportamiento moral, que vamos a dividir en tres apartados. En el primero, haremos una breve síntesis de las teorías explicativas principales que han abordado la conducta moral desde la vertiente de la psicología científica con la finalidad de

- 1) presentar un cuadro referencial de las escuelas y los supuestos desde los cuales ha sido interpretada, y
- 2) suministrar una sólida argumentación frente a las dificultades que este tipo de comportamiento ofrece a la investigación científica, entre otras razones porque se apoya en motivaciones profundas que parecen sustraerse a las posibilidades exploratorias de la ciencia.

En el segundo apartado haremos una exposición algo detallada de las dimensiones o elementos que configuran el entramado psicológico o estructura de la moralidad y en el tercero y último trataremos de establecer la línea secuencial evolutiva de la moralidad. De esta forma, tendríamos una visión estructural y evolutiva de la moralidad que ofrece indudables sugerencias de carácter pedagógico.

I. LAS TEORIAS

Es comúnmente aceptada la agrupación de las teorías explicativas del comportamiento moral en teorías cognitivo-evolutivas, teorías psicoanalíticas y teorías del aprendizaje. (Kay, 1970; Graham, 1972; Wright, 1971). Vamos a exponer brevemente cada una de ellas.

Teoría cognitivo-evolutiva

De las tres dimensiones típicas del comportamiento: cognitiva, afectiva, conductual, destaca casi exclusivamente la primera centrándose en el estudio de lo que llama «juicio moral» y las «sanciones» o tipos de motivación.

Según esta teoría, la moralización es un proceso natural de desarrollo que está regulado por los mecanismos de maduración en combinación con los agentes del medio y se manifiesta en la adquisición de estructuras cada vez más elevadas y complejas que determinan estadios progresivos de madurez que se han de ir superando gradualmente uno tras otro.

El método utilizado es el método clínico (la entrevista)

con análisis de carácter eminentemente cualitativo y utilización elemental de la estadística.

Piaget (1932-71) estudia las reglas del juego, la mentira, la justicia. Destaca dos tipos de moralidad: heteronomía y autonomía, en relación estrecha con los mecanismos del respeto unilateral y el respeto mutuo, la instancia autoritaria y el grupo cooperativo.

Kohlberg (1963, 1964, 1971) estudia una amplia variedad de dimensiones, 30 aproximadamente. El desarrollo moral constituye una secuencia extendida a lo largo de tres niveles (y 6 estadios) que culminan en la moralidad de los «principios autoaceptados» después de haber superado la moral convencional. Su método, como el de Piaget, es el de la entrevista, apoyada en la presentación de dilemas morales hipotéticos.

Bull (1969) estudia los aspectos motivacionales o tipos de sanción moral que califica, con la nomenclatura de McDougall, como anomía, heteronomía, socionomía y autonomía. Su método es clínico y proyectivo, presentando cuatro tipos de situaciones-dibujo dotadas de cierta ambigüedad en las que el sujeto se siente, en cierto modo, implicado y sobre las cuales debe responder con un determinado tipo de sanción moral. Las 4 situaciones son: valor de la vida, fraude, robo, mentira.

Wilson, Williams y Sugarman (1969) buscan las dimensiones de la «persona moralmente educada», en una aproximación interdisciplinar desde las vertientes filosófica, psicológica y sociológica.

Teoría psicoanalítica

Acentúa el aspecto afectivo de la conducta, la cual es regulada por una de las instancias del aparato psíquico:

el «super-yo», que es la voz de los padres y de la sociedad interiorizada en el sujeto.

Los aprendizajes críticos de la conducta se realizan a través del proceso de identificación y la personalidad queda establecida básicamente en los primeros años de la vida. El proceso evolutivo — que se divide en estadios — sigue un camino ascendente pero no procede siempre en forma lineal, pues con frecuencia se producen fijaciones y hasta regresiones a estadios anteriores de desarrollo.

Freud (1947) ha señalado que el niño *desarrolla* un sentido de moralidad (al principio es amoral, lo cual es una innovación con respecto a teorías deterministas anteriores), aprende a superar las urgencias sexuales y agresivas del «ello» en el proceso de desarrollo psico-sexual — formado por los estadios oral, anal, fálico y genital — y mediante el proceso de identificación introyecta los standards morales del padre y adquiere su propia identidad sexual.

El «super-yo» del niño no es sino la introyección del «super-yo» del padre (y de todo lo que social y culturalmente está representado en él), que conduce, por una parte, al «*ideal del yo*» que premia cuando las acciones del niño se ajustan a las expectativas paternas y, por otra, a la «*conciencia*» que castiga al niño cuando éste se aleja de ellas.

Fromm (1956, 1960 a 1970, 1971) insiste con particular acento en los factores del «yo» como dimensión especialmente conformante de la personalidad que, siguiendo a Freud, encuentra su expresión madura en las formas productivas del trabajo y del amor.

Erikson (1972) reformula el proceso de desarrollo a lo largo de una serie de etapas, mejor matizadas que las de Freud, representando cada una de ellas instancias críticas enfrentadas dinámicamente entre dos polos antitéticos.

Estas instancias han de ser superadas en el momento oportuno y en la dirección positiva del dilema, si se quiere que el desarrollo progrese y alcance su debida madurez de acuerdo con el principio epigenético.

El método es el característico de la teoría psicoanalítica, de ahí que los resultados sean de difícil comprobación.

Teoría del aprendizaje

Se centra en el aspecto conductual, aunque sin olvidar los aspectos emocionales. El proceso que explica la conducta moral viene determinado por los distintos modelos de aprendizaje.

El método es experimental y con gran aparato estadístico. El núcleo de la investigación se polariza en el estudio de las relaciones funcionales entre la conducta moral como variable dependiente y diversos tipos de variables independientes.

La conducta es aprendida y se aprende a través de premios, castigos y modelos que presentan los agentes socializadores. El aprendizaje, pues, es el marco de interpretación de la conducta sin necesidad de recurrir a las estructuras cognitivas. Dentro de esta teoría se observan abundantes lazos de unión con las teorías anteriores, bien tratando de convertir en operativas las intuiciones psicoanalíticas, bien dando entrada en la explicación de la conducta a las variables intelectuales.

Skinner (1970-1971, 1972) se apoya en el condicionamiento operante y aspira no sólo a explicar, sino también a predecir y controlar la conducta a través de lo que ha dado en llamar la «ingeniería de la conducta».

Para *Eysenck* (1960, 1964) la conciencia es un reflejo

condicionado, y la conducta depende del tipo de condicionamiento y del grado de condicionabilidad del sujeto.

Aronfreed (1968-1971), aún dentro de la psicología del aprendizaje, destaca el papel de los factores cognoscitivos en la organización de la conducta moral (y en esto se acerca a las teorías cognitivas), pero su control se ejerce a través de los mecanismos afectivos. Esto explicaría las discrepancias entre conocimiento y conducta, encontrada en todas las investigaciones de la moralidad.

Sears (1957, 1960) se ha ocupado preferentemente de los fenómenos de dependencia e identificación en los primeros años de la vida.

Cada una de estas teorías ofrece una especie de imagen del hombre y a la vez una tipificación de los motivos que están a la base de su comportamiento. La teoría del aprendizaje pone de relieve el aspecto conductual: las diversas formas de comportamiento como resultado de los mecanismos de aprendizaje. La teoría psicoanalítica destaca el elemento afectivo: el super-yo y el proceso de identificación. La teoría cognitivo-evolutiva, el juicio moral: los factores racionales. En el fondo, las teorías psicoanalíticas y del aprendizaje destacarían como constitutivo de la moralidad (aunque con notables diferencias entre ellas) el ajuste a las pautas y convenciones sociales, mientras que la teoría cognitivo-evolutiva pondría el acento en la capacidad del hombre para establecer un juicio moral que le permita una asunción personal de valores, a veces incluso en franca oposición con las normas de la sociedad en que se vive.

En cualquier caso, estos estudios revelan la posibilidad de abordar el comportamiento moral desde una vertiente empírica, experimental, y una cierta convergencia en el establecimiento de secuencias definidas de desarrollo.

II. ESTRUCTURA DE LA MORALIDAD

Vamos a analizar ahora con algún detalle lo que podemos llamar la estructura del comportamiento moral. Nuestra exposición es el resultado de numerosos Análisis Dimensionales —técnica original del doctor Secadas que paralela de alguna forma el análisis factorial—, a partir de datos de carácter experimental aportados por numerosos autores y de nuestros propios estudios realizados en poblaciones españolas.

Consideraremos los elementos que configuran la estructura de la moralidad encuadrados en torno a un marco de referencia común constituido por los tres aspectos fundamentales del comportamiento: el aspecto cognitivo, afectivo y motivacional.

A. ASPECTO COGNITIVO

1. *Conciencia de sí mismo*

Alude a la capacidad de conocerse a sí mismo como persona y como distinto a los demás; denota capacidad de autocrítica y de rectificación.

Al principio, el conocimiento de sí mismo es elemental y rudimentario aumentando progresivamente hasta desembocar en el descubrimiento de la identidad personal. Es evidente que la moralidad no está en las cosas ni en las reglas. Está en el sujeto. Es éste el que es o no moral. Toda moralidad presupone, pues, un conocimiento de sí mismo como condición básica para ajustarse a las normas morales y a los principios de la propia conciencia.

2. *Conciencia de los demás*

Se refiere al conocimiento de los demás como otros «yo» con los que se entra en relación y hacia los cuales se siente uno ligado por vínculos de respeto, de justicia, de reciprocidad.

Si la moral es reguladora de las relaciones de una persona con otras implica necesariamente el conocimiento de los demás, de sus condiciones y diferencias personales y de sus modos peculiares de comportamiento. Este conocimiento de los demás debe estar basado no sólo en las condiciones de igualdad sino en los factores diferenciales de cada sujeto que apunta al sentido de la equidad como superación del igualitarismo.

3. *Comprensión del comportamiento* (*previsión de las consecuencias*)

La moral no es algo utópico, teórico irreal. No es un ideario o una ideología. Es una forma de comportamiento. Es éste, como manifestación de la persona, el que se puede llamar moral o amoral.

Pero para que el comportamiento pueda ser moral es necesario que el sujeto conozca los mecanismos que regulan el comportamiento y tenga la capacidad de prever las consecuencias que se derivan de su conducta. Si el comportamiento ha de ajustarse a una norma legal, a las instancias convencionales o a los controles internos de estimación moral, es necesario saber qué tipo de consecuencias se derivan de la conducta que uno pone en práctica. De otra forma, uno no sabría qué comportamiento se ajusta y cuál no a las diversas instancias reguladoras morales. Por otra parte, la capacidad de previ-

sión facilita el ajuste moral pudiendo anticipar imaginativamente el tipo de conducta que es o no moral, antes de realizarlo. Si no existiera esa capacidad actuaríamos a ciegas sin poder elegir en cada momento el tipo de conducta conveniente.

Por otra parte, el comportamiento debe ser valorado no sólo como «comportamiento» sino como «moral», es decir, teniendo en cuenta su vertiente intencional, lo que llamamos responsabilidad subjetiva, lo cual implica conocer las intenciones del autor o autores de cada comportamiento.

4. *Formulación y aplicación de normas y principios*

Las normas, al principio, se cumplen sin tener clara conciencia de ellas. El niño comienza a saber que tales cosas son buenas y tales otras son malas. El comportamiento se conforma así al carácter de «bueno» o «malo» que tiene cada uno de los actos que realiza, a través de las calificaciones de «bueno» o «malo» hechas por los padres.

Más tarde, las normas se hacen conscientes y se refieren no a comportamientos concretos sino a tipos generales de conducta. A medida que se desarrolla la capacidad mental del sujeto, éste puede captar los elementos generales y diferenciales de cada comportamiento agrupándolos en estratos superiores de conducta presididos por una ley susceptible de aplicación a cada caso particular.

El sujeto que comprende y formula normas y reglas para saberse conducir en su vida impone un sello de coherencia a su conducta que, por ello mismo, se convierte en una realidad vinculante.

La formulación de la norma es más evidente a partir de la capacidad del pensamiento formal (11 años) y cobra un carácter más explícito y personal a los 16 años, cuando el individuo construye su propio código moral en forma de ideal de vida y como resumen de todas las aspiraciones que a lo largo de su dilatada experiencia han demostrado su validez.

5. *Convicciones morales*

Las convicciones morales no son simples ideas o construcciones puramente teóricas, sino que reflejan valores morales y, a diferencia de los valores teóricos, estéticos o utilitarios, son asumidos como vinculantes; es decir, son sentidos en las profundidades del fondo afectivo y expresados en forma de convicciones que se imponen a la conciencia como instancias prescriptivas, formando el ideal del sujeto a partir del cual puede formular los principios, reglas y normas de acción (Remplein, 1966).

La convicción es la idea sentida y vivida en la vertiente afectiva de la persona que se convierte en algo sustancial del propio sujeto y se traduce en forma imperativa, en sentido del deber.

6. *Pensamiento conjetural*

Alude al pensamiento ponderativo, consciente del carácter contingente y probabilista de la conducta humana — propia y ajena — que impone un sentido flexible, dúctil, realista, a la conciencia moral.

Es el pensamiento vuelto hacia el comportamiento humano que no sigue reglas fijas, lógicas, sino que está

basado en la libertad humana y, por tanto, no es predecible sino con un carácter de probabilidad.

La moralidad, por predicarse del comportamiento y por darse en las relaciones humanas, necesita la luz del pensamiento conjetural que penetra la dinámica de ese comportamiento en términos de ponderación y no de rigor matemático.

7. *Coherencia intelectual*

Se refiere a la capacidad del pensamiento para imponer congruencia entre las diversas situaciones problemáticas y a su traducción en comportamientos consonantes con los criterios establecidos.

B. ASPECTO AFECTIVO

8. *Capacidad endopática*

Se trata de la capacidad de identificación con el prójimo. Y es que no basta conocer a los demás. Puede uno conocer a las personas y, sin embargo, carecer de capacidad para captar sus sentimientos, para entender sus características propias, sus valores, sus opiniones y deseos.

Esto es lo que hace posible la disolución del egocentrismo, la favorable disposición altruista, la sintonía afectiva con el prójimo. Revela, por tanto, una dimensión de apertura a los demás, teniendo en cuenta sus valores y opiniones como igual valor que los propios y, por tanto, dignos de respeto y de estimación.

9. *Imitación*

La imitación es un factor importante de la moralidad, sobre todo en los primeros años. La imitación favorece el aprendizaje de las pautas morales en razón de las fuerzas de carácter afectivo que ligan al sujeto con el modelo, las cuales posibilitan la comprensión de los valores morales no tanto en sí mismos cuanto en su valor relacional, es decir, por la relación que tienen con las personas que encarnan esos valores.

La conducta moral, en un principio, es compleja, altamente compleja para el niño y éste necesita observar a los adultos para asimilar y reproducir los segmentos de conducta captados durante su observación.

La imitación exige un cierto grado de identificación pero se distingue de ella. Se ha escrito mucho acerca de la imitación no sólo como problema terminológico sino en su vertiente entitativa y en su valor como proceso mediador del aprendizaje moral. Durante los primeros años la imitación se limita a una repetición o reproducción mimética de las pautas adultas. Hacia los 11 años hay una ruptura con los modelos primitivos al surgir violentamente el impulso a la identidad personal. Pero el proceso de imitación no se interrumpe; simplemente cambia de signo y de modelos de referencia. Ahora son los profesores, los maestros, los héroes, los personajes famosos o los garantes éticos los que suscitan el interés del adolescente. La imitación deja de ser mimética para convertirse en intencional.

Al final se rompe con los modelos, incluso con aquellos más caracterizados como portadores de valores, para encarnarlos personalmente y dar un sentido original a la existencia.

10. *Pudor, vergüenza, remordimientos*

El pudor y la vergüenza no sólo son defensas, sino indicadores de la moralidad. No son todavía la conciencia moral, sino su preludeo, alertando al sujeto ante la posibilidad de una transgresión.

Los remordimientos de conciencia, de cualquier forma que se los entienda, constituyen el indicador más poderoso de la conciencia personal y suponen una interiorización de los controles morales.

Pensamos que no se puede explicar el remordimiento como una simple reacción condicionada, como lo hace Eysenck (1964), aunque pueda haber mucho de ellos prolongado por los procesos de generalización y sustentado por los sistemas de calificación de los padres. Entendemos los remordimientos de conciencia como una reacción personal de carácter afectivo que surge cuando el comportamiento se separa de los criterios personales de conducta.

Mal puede pensarse que es una simple reacción condicionada de ansiedad, de miedo o de temor, cuando surge en ocasiones en que el sujeto se ajusta a las pautas convencionales de la sociedad, pero se siente infiel y desleal con los propios principios personales.

Cuando el sujeto no sigue los dictados de la conciencia personal, aun cuando se ajuste a los usos convencionales dentro de la sociedad en que vive, puede sentir eso que llamamos remordimientos de conciencia, simplemente porque ha sido infiel a una trayectoria que ha sido asumida como configurante de la existencia personal.

C. ASPECTO MOTIVACIONAL

11. *Heteronomía*

Es una primera instancia de control y está representada por la autoridad: los padres, el profesor, los adultos, Dios. El comportamiento se conforma a lo que está establecido. Las cosas se hacen porque están mandadas o se dejan de hacer porque están prohibidas. La razón impulsora del comportamiento es la autoridad, el premio o el castigo.

12. *Aprobación social*

La aprobación social alude a la fuerza de la opinión pública, de la sociedad o del grupo en la determinación de la conducta. Se hacen las cosas para obtener la aprobación o se evitan para liberarse del reproche y la desaprobación social.

Si antes la conducta se conformaba a lo mandado, ahora se conforma a lo usual, a lo que «se suele», se piensa o se hace. Lo «bueno» es «lo que se acostumbra a hacer».

13. *Reciprocidad*

La conducta basada en la reciprocidad se atiene al principio de que hay que hacer lo que uno quisiera que le hicieran a él o que se debe evitar hacer a los demás lo que le disgustaría que ellos le hicieran, según se formule en sentido negativo o positivo.

El principio base es la justicia y entraña elementos

afectivos de amistad y de simpatía. Lo bueno es lo «justo». Lo malo, lo «injusto».

14. *Conciencia moral. Autonomía*

Lo bueno o lo malo viene determinado por el dictamen de la conciencia como instancia inmediata y última del juicio estimativo. Se hacen las cosas para estar de acuerdo con la conciencia, pues de lo contrario ésta acusaría la falta de lealtad consigo mismo propudiendo sentimientos de disgusto o malestar.

Las cosas se hacen no ya porque estén mandadas, ni porque sean usuales en el código social del grupo o de la colectividad, ni porque vengan exigidas por la reciprocidad de relaciones, sino porque así lo indica la conciencia como voz interior decisoria. El control de la moral está interiorizado y la moral cobra de esta forma su verdadera autonomía.

Por supuesto, estos distintos tipos de control o de sanción moral no son excluyentes. En su gradación cronológica aparecen cuando el grado de madurez del sujeto lo permiten, pero una vez conseguida una instancia superior, las anteriores no desaparecen como determinantes de la conducta. De esta forma, la aprobación social es compatible con la reciprocidad y con la autonomía. El objetivo educativo debería ser que cada uno actuara al nivel de la madurez que ha alcanzado, pero esto ni es fácil de conseguir ni es común entre los mismos adultos.

III. EVOLUCION DE LA MORALIDAD

Desde hace años se ha discutido abundantemente en torno a esta cuestión. Los autores están divididos. El con-

senso acerca de una posible secuencia moral no es en absoluto unánime, siendo sus principales defensores los que más o menos acertadamente se consideran adscritos a la teoría cognitivo-evolutiva.

La línea secuencial se ha presentado de forma muy diversas, tanto a modo de «*estadios*» relacionados con etapas definidas de desarrollo, como de «*dimensiones morales*», presentes en el sujeto desde los comienzos de la vida moral y que sólo progresarían en un sentido puramente cuantitativo, o en forma de «*tipologías*», correspondiendo cada tipo a un determinado momento cronológico que coincide de alguna manera, aunque no del todo, con la fórmula de los estadios de desarrollo moral.

La secuencia evolutiva del comportamiento moral que se desprende de nuestros estudios es la siguiente:

Normatividad (7-8 años), *alocentrismo* (9-10), *idealismo* (11-15), *autonomía* (16 en adelante).

NORMATIVIDAD

El período de 7-8 años se caracteriza por un tipo de moral que llamamos «normativo». Lo peculiar de este comportamiento es el sometimiento de la conducta a la norma establecida. De esta forma, el comportamiento, a diferencia de los años anteriores, empieza a ser moral, pues lo moral connota cierta conformación, si bien en este caso la conformación es de carácter puramente externo.

Quando el comportamiento no está sujeto a ninguna clase de control, sino que se realiza de forma caprichosa a instancias de los impulsos más o menos hedonistas del sujeto, tal tipo de comportamiento resulta arbitrario y, por tanto, amoral.

A los 7-8 años hay conciencia de la norma que categoriza los comportamientos como buenos y malos, permitidos y prohibidos, morales, amorales o inmorales.

El niño de 7-8 años no tiene aún condiciones suficientes para dictaminar en torno a la conveniencia, oportunidad o moralidad de la conducta si no es a través de los sectores de comportamiento calificados por las normas que recibe de los padres o del código moral vigente en su sociedad.

Conocida la norma, el sujeto sabe ya a qué atenerse y se acomoda a ella en la medida de su capacidad, introduciendo un orden de referencia en el caos de sus manifestaciones de conducta.

La norma hace referencia, al principio, a hechos concretos. Más tarde se generaliza, interiorizándose, permitiendo al sujeto utilizarla como criterio referencial aplicable a los diversos sectores del comportamiento. Pero la regla por sí misma no explicaría la complejidad de la conducta del niño en esta etapa. Hay diversos mecanismos que hacen posible la progresiva moralización de la conducta.

El niño utiliza en su provecho la imitación de los adultos a quienes desea parecerse y a quienes se siente ligado por vínculos afectivos. Quiere saber cómo hay que hacer las cosas, cuáles están permitidas y cuáles prohibidas, cómo comportarse para lograr la aprobación y sentirse así integrado en el cuadro familiar, social o escolar.

Por otra parte, el mismo comportamiento no se evapora una vez realizado, sino que deja una huella en las paredes de la conciencia infantil. El niño reflexiona sobre los resultados de su conducta, examina las consecuencias que se derivan de ella y trata de conciliar sus experiencias presentes y pasadas. Este mecanismo es especialmente interesante porque permite interiorizar la norma y prever

las consecuencias del comportamiento anticipando imaginativamente el modelo de conducta deseado.

Esta capacidad reflexiva así como su habilidad anticipatoria, permiten al sujeto interponer una banda de inhibición entre los impulsos y la realización de la conducta, de acuerdo a una norma convertida en foco referencial y criterio normativo.

Las opciones concretas, el conocimiento de sí mismo y de los demás, la conciencia de la regla como algo obligatorio, vinculante, permite organizar la conducta en torno a las instancias externas que son la fuente de la norma: los padres, los profesores, los adultos, Dios...

En resumen, la conducta a los 7-8 años se puede decir que es una conducta reglada, sometida a la regla. Por eso, a este tipo de comportamiento lo denominamos moral normativa o autoritaria, es decir, moral que deriva de la norma establecida por la autoridad y tiene carácter de obligación. Lo bueno se identifica con lo mandado, con lo legalmente establecido, y es bueno precisamente por el hecho de estar mandado.

El tipo de sanción es externo: la instancia autoritaria. La conciencia del bien y del mal se va haciendo más general, pero todavía está referida a criterios ajenos: los padres, los profesores, la ley... Los premios y castigos son elementos motivacionales de primera importancia.

ALOCENTRISMO

Esta etapa marca un nuevo avance en el desarrollo de la moralidad. El centro de gravedad de la conducta se desplaza desde la norma a la consideración alocéntrica. Son los demás en su comportamiento «usual» o en su condición de «sujetos» que reclaman un tratamiento de reci-

prociudad, los que reemplazan a la instancia autoritaria. El niño en esta etapa es capaz de valorar la conducta. Tiene criterio propio, razona las decisiones personales y critica las ajenas oponiéndose a los padres y adultos por cuanto su criterio o moral ya no depende exclusivamente de la norma establecida sino que está presidido por las ideas de reciprocidad o por la moral usual de los compañeros.

Comprende ahora más claramente las consecuencias del comportamiento, aplica reglas y principios, establece juicios valorativos de la conducta, el pensamiento gana en capacidad abstractiva y esto, junto a la nueva conciencia de sí mismo y, sobre todo, de los demás, permite ir elaborando un cierto código ético personal.

Existe, por tanto, un razonamiento ético y una moralidad consciente que se alimenta principalmente de las exigencias que en él provocan las relaciones entre personas —reciprocidad, justicia, lealtad— y se expresa en forma de compromisos elementales de conducta.

Hay aquí implicados dos tipos de moralidad. Por una parte, hay un tipo de comportamiento que está cimentado en un criterio todavía exterior que podíamos llamar «conformista». Se trata de una moral convencional, acomodaticia, basada en el criterio de aprobación y desaprobación social. El niño busca por encima de todo conseguir un status aceptable en un círculo social determinado. Es la moral del buen chico, de que hablaba PARSONS: el buen escolar, el buen hijo, el buen ciudadano.

Por otra parte, hay un tipo de moralidad interna. El sujeto se comporta de forma que evita hacer las cosas que no le gustaría le hicieran a él, o hace las cosas que le gustaría hicieran con él los demás. Es decir, un tipo de moral basado en las relaciones recíprocas entre personas.

La conducta ya no es caprichosa, pero tampoco, al

menos exclusivamente, autoritaria. Ahora el punto de referencia es el conformismo o la reciprocidad. Por otra parte, ahora comienza el juicio verdaderamente valorativo de la conducta moral, pues el juicio moral se establece sobre bases intencionales.

Hasta ahora el niño juzgaba de las acciones morales guiado únicamente por el volumen de los hechos. En otras palabras, la estructuración de los hechos se apoyaba en la acción material, al margen de las intenciones del sujeto que realizaba la acción: moralidad material.

Ahora, en cambio, es capaz de distinguir un hecho puramente material de otro intencional y la intención es lo que califica las acciones humanas como morales. El juicio estimativo intencional se denomina, en palabras ya consagradas, «responsabilidad subjetiva», en oposición a la responsabilidad objetiva que sólo aprecia los aspectos materiales del comportamiento.

De esta forma, la moralidad de los 9-10 años podemos entenderla, con fines puramente descriptivos, como moralidad «alocéntrica». Con este término nos referimos a un tipo de moralidad que se atiene a los criterios de los demás (conformismo) o que está centrada en la consideración de los demás como iguales y cuyas relaciones están reguladas por la idea de justicia (reciprocidad).

La justicia es el gran descubrimiento de esta etapa. Pero la justicia está todavía revestida del ropaje severo de la igualdad de forma que, ante la ley, todos los individuos son iguales sin consideración alguna de las circunstancias o condiciones personales que los definen.

La base sobre la que opera el criterio moral está representado por la justicia en el sentido de la igualdad o por el modo usual del comportamiento observado dentro del grupo de iguales o en el más amplio de la convivencia con los adultos.

Lo bueno ya no es lo mandado, sino lo justo o lo que «se suele» hacer. Las instancias motivacionales o los tipos de sanción son la aprobación o desaprobación social, por una parte, y la amistad, la estima personal, la justicia, por otra.

El criterio moral y, por tanto, la conducta están, pues, referidos no tanto a la norma cuanto a la consideración de los demás. De ahí el nombre de moral alocéntrica.

IDEALISMO

Esta etapa, paso de la tercera infancia a la etapa puberal, viene caracterizada por una serie de acontecimientos de indudable importancia para la vida moral. El sujeto rompe con los modelos de identificación seguidos hasta ahora, polarizados en los padres, para lograr su propia identidad personal. Es el juego dialéctico entre la identidad y la identificación. La identidad se consigue a expensas de la ruptura con las identificaciones anteriores.

Aparece en escena el pensamiento formal, gracias al cual el niño se independiza de la realidad sustituyendo las operaciones concretas por las operaciones formales; formula hipótesis y proposiciones verbales fuera del escenario de lo real, despega de la dimensión temporal del presente y se abre al futuro, al mundo de lo posible, facilitando de este modo el comportamiento moral, que es preferencia y elección entre posibilidades diversas. Ahora el niño se apasiona por el juego conceptual de las realidades morales formulando reglas y normas que no descansan ya en presupuestos adultos ni se remontan al origen de lo divino, sino que se nutren de la savia racional, del juego democrático que representa el acuer-

do mutuo entre iguales. Por otra parte, tiene acceso al mundo de los valores, aunque éstos no tienen carácter absoluto ni son expresión de una concepción personal del mundo o de la vida, pero que están lejos del mundo valorial infantil, dependiente, impersonal, lábil, indiferenciado. El sistema de valoración infantil se desmorona al tiempo que se enciende en las profundidades mismas del sujeto una luz interior, débil al principio, potente y clarificadora después, que va a constituir en lo sucesivo el indicador moral de la conducta.

El nuevo sistema valorial, apoyado en el suelo firme de la conciencia, confiere a la conducta un sello definido personal. Pero hay una etapa en la que, al desmoronarse el mundo valorial infantil y hasta que no esté fraguado el sistema valorial maduro, la conducta se torna lábil, inestable, desorganizada.

La justicia adquiere un sentido más profundo, en relación a las etapas anteriores. Ahora el igualitarismo es sustituido por la consideración situacional y circunstanciada de hechos y personas. No hay que tratar a todos de igual manera ni juzgar a todos por igual, sino que existen circunstancias y condiciones personales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de enjuiciar y valorar el comportamiento.

El contenido de la conciencia no está constituido únicamente por los dictados de la norma ni por los standards colectivos, tal como vienen expresados en los usos y costumbres de sociedad, sino que viene alimentado por la consideración de los valores de carácter universal que introducen un orden de prioridad, una cierta jerarquía en la dinámica del comportamiento.

La conciencia asimila estos valores y los toma como puntos centrales de referencia no sólo para la elaboración de juicios estimativos de valor moral, sino, sobre todo,

para dibujar con relación al futuro un posible proyecto personal de vida, un ideal que es como el resumen de las aspiraciones y objetivos personales, una anticipación imaginativa de voluntad de futuro.

La motivación de la conducta no es tan simple como en años anteriores. Hay un fuerte influjo de la conciencia moral personal, pero también actúa de forma insistente la aprobación y desaprobación sociales, así como la reciprocidad y el sentido de justicia entendido en su versión de equidad.

El mundo valorial infantil que se desmorona, puede ser ahora reconstruido a través de la instancia personal de la conciencia, aunque no desaparezcan del todo las instancias cooperativas, conformistas y hasta heterónomas de connotación moral.

Señala esta etapa un paso importante por cuanto supone la posibilidad de formular principios y normas de conducta, la independencia de las instancias convencionales y autoritarias, la progresiva afirmación de la conciencia moral personal y la consideración inicial, moduladora, de los valores. Se trata posiblemente de una moral excesivamente rígida, exigente, severa, legalista, más atenta a la letra que al espíritu de la ley.

La conciencia está en estrecha relación con el despertar del impulso sexual. Los remordimientos consiguientes a la masturbación ahondan el sentimiento de una conciencia personal centrada en la existencia. Quizás es la primera vez que el niño, al quebrantar las leyes morales como resultado de los poderosos impulsos, se siente culpable, «malo» en sentido diferente y más profundo que hasta entonces. Antes lo «malo» era estimado por referencia a los mandatos o prohibiciones de los adultos. Ahora surge la conciencia personal y siente la necesidad de formular las normas de conducta, frente a las cuales se

estrellan las manifestaciones arbitrarias del comportamiento.

Con la llegada de la pubertad, el comportamiento va adquiriendo una personalización progresiva de la moralidad, cada vez más influida por el desarrollo de las facultades mentales que están llegando a la plena madurez y por el deseo de encontrar su propia identidad y de romper con las instancias que le han tenido sometido.

La moralidad se asume como algo en sí mismo implícito, no como algo impersonal, ajeno a la misma sustancia del sujeto, «que hay que cumplir», sino como algo «que debe hacer», expresado en forma de convicciones que definen el ser mismo del sujeto en un afán de autenticidad moral.

La moral ya no es un simple criterio de valor o un control de conducta que ahorma los comportamientos, sino proyecto existencial, forma de vida. La vida moral es la forma más genuina de ser uno mismo porque las convicciones que se asumen con sentido implícito —de deber— definen el modo de ser de la persona y la comprometen al margen de las instancias represivas incluso de los módulos de la sociedad. A través del comportamiento moral el sujeto se apropia la posibilidad elegida entre las diversas susceptibles de opción, haciéndose «malo» al hacer algo malo y «bueno» al hacer algo bueno, de forma que la moral, en cierto modo, crea, expresa y define el ser propio del sujeto a través de las opciones elegidas (Aranguren, 1958). Pero el objetivo trazado por el adolescente es elevado y refleja más un deseo o proyecto que una realidad constatada.

Sin embargo, el propósito o ideal de vida no es una entelequia sino un compromiso formal que ata al sujeto a principios y reglas entendidas con el máximo rigor, desde las cuales presiona sobre sí mismo y juzga las

acciones de los demás. A la vista de este ideal que representa los valores en su pureza original, la realidad cotidiana aparece contaminada de mediocridad, lejos de la limpieza que quiere imprimir a su vida.

Los valores morales son sentidos en las capas más profundas de su ser y es desde ellas desde donde se siente profundamente implicado traduciéndose en un sentido del deber.

Su concepción moral es rígida, violenta, entrando en lucha con los esquemas de comportamiento vigentes en la sociedad al advertir la discrepancia entre sus ideales y la vivencia de éstos en el mundo que le rodea. Por eso entra en conflicto con los educadores, los padres, los adultos, la sociedad en general, denunciando el alejamiento de éstos respecto de las instancias rectoras de la convivencia expresadas en la justicia y la solidaridad.

El adolescente se cree en posesión de la verdad, pretende revolucionar el mundo, hacer todo de nuevo. De esta forma, llevado de sus mejores deseos, adopta actitudes dogmáticas, radicales, extremistas. No entiende el término medio. Sólo existe un punto de vista que es el único aceptable; frente a él todos los demás aspectos no sólo carecen de validez sino que son entendidos como erróneos. Es esta una etapa particularmente importante y delicada. De aquí pueden arrancar los grandes planes de vida, las grandes decisiones y también las decepciones más violentas. Es el momento de crear una personalidad fuerte, robusta, original, lejos del ideal conformista que parece ser el sino de los tiempos. De modo como el adolescente oriente ahora su vida, del modo como formule y encarne el criterio de la conciencia personal, depende de la trayectoria futura de la existencia.

La moral ha ido desembarazándose de las adherencias negativas que suponían las instancias autoritarias, las

imposiciones externas, las prescripciones legales. Su conciencia moral es ahora el regulador de su conducta conforme a los criterios de valor que ha asumido y con los que se siente perfectamente identificado.

A ello contribuye, por supuesto, la necesidad del adolescente de descubrir su propia identidad y el impulso a emanciparse de las ataduras adultas, familiares sobre todo. El adolescente quiere ser él mismo y en esa identidad entran los elementos morales como ingredientes de especial relevancia. Supone, por tanto, un tipo de moral derivado de los ideales elevados de conducta, fuertemente implicativo y generador de conflictos con el ambiente, definitorio de las opiniones del sujeto y por eso mismo rígidamente acusatorio. Es una moral idealista que comienza ya desde el momento en que el adolescente rompe con las instancias paternas y empieza a descubrir los horizontes y posibilidades del pensamiento formal.

AUTONOMIA

Los 16 años señalan una nueva etapa, la adolescencia propiamente dicha y, con ella, un nuevo tipo de moralidad que preludia la del adulto.

El adolescente ha adquirido un equilibrio fisiológico y funcional. Los sentimientos están sometidos a la razón de forma que el control impuesto sobre ellos permite, no sólo expresarlos de forma socializada, sino también utilizarlos con sentido intencional, como vehículo de comunicación y no como descarga del impulso al margen de las mediaciones personales.

El pensamiento está ya completamente desarrollado como capacidad, alcanzando las cotas adultas, comenzando a plantearse los interrogantes más radicales de la existencia.

Los valores se presentan ahora en toda su profundidad sin la mediación de los modelos éticos. El adolescente descubre que los personajes por él admirados también presentan defectos y que nadie puede encarnar esos valores en su auténtica pureza. Por ello se abre directamente a ellos robusteciendo su programa personal al margen de las figuras anteriormente admiradas. Al contacto directo con estos valores sin la presencia de aquellas figuras que aun siendo eximias desdibujan la pureza fontal de donde brotan los valores, se siente movido en su más profunda interioridad y esta misma conmoción interior le impulsa a desarrollarlos y vivirlos con la máxima exigencia.

Estos valores no representan ya sólo una meta personal sino un objetivo universal de humanidad y por ello se presentan a la conciencia como prescriptivos universales y necesarios. Son los arquetipos universales, los principios autoaceptados de Kohlberg, las tendencias normativas de Lersh, que se imponen al sujeto de forma impersonal porque están más allá de toda existencia individual.

El adolescente elabora su propia filosofía de la vida que da sentido a la existencia y unifica los diversos rasgos de la personalidad, estructurándolos en torno a un centro axiológico que se convierte de esta forma en el centro nuclear y vertebrador de la persona...

Pero el sujeto no vive inmerso dentro de ese mundo ideal que su mente ha elaborado. Si este mundo ha ido fraguándose en los años anteriores, fuertemente teñido de corte utópico e idealista, ahora retorna al adolescente a la realidad. Si el ideal ha sido fabricado es para ser vivido y en la fidelidad a ese ideal compromete sus energías consciente de sus valores y limitaciones, aceptando libre-

mente su propia condición natural, sin estimaciones exageradas o desfavorables de sí mismo.

La conciencia ya no es la instancia rígida, inflexible, severa de antaño, pues ahora está moderada por el pensamiento conjetural que tiene en cuenta las leyes humanas de la conducta y el carácter probabilista y contingente del ser humano.

El equilibrio de la conciencia está tan lejos de la rigidez como de la laxitud. El adolescente sopesa, pondera, examina cuidadosamente los pros y los contras de cualquier opción moral y las decisiones tomadas entrañan una reflexión serena y equilibrada.

Es la moral autónoma. *Autónoma* porque ahora la ley no viene de fuera, de los padres, de la sociedad, sino que emerge desde dentro del sujeto. El es su propia ley; pero esta ley es la expresión de unos valores que representan la condición misma del hombre. Es *realista* porque está vuelto a la realidad y porque no se alimenta de aspiraciones etéreas, sino que es consciente de las posibilidades con que cuenta en cada momento. Es *flexible, tolerante*, porque se hace cargo de los condicionamientos que sufre la conducta propia y ajena, erigiéndose en elemento potenciador de la existencia y no en burocrática servidumbre.

Es la verdadera expresión de la moralidad porque ahora el sujeto se atiene a los dictados de su propia conciencia y ésta tiene en cuenta a los demás y regula en forma equilibrada las relaciones que establece con ellos. El contenido de esta conciencia no son las normas establecidas por la sociedad; está por encima de ellas; se localiza en la región de donde brotan los máximos principios de convivencia desde los cuales somete a revisión sus propios juicios y los de la sociedad.

El control de la conducta no es la instancia autorita-

ria ni los premios o castigos, ni tampoco los módulos convencionales, sino su propia conciencia. Es su voz interior lo que determina, en cada caso, la conducta que debe seguir si quiere ser fiel al estilo personal de vida.

Secuencia evolutiva

Si a las etapas anteriormente expuestas añadimos la que corresponde al período de 0-7 años —que no es propiamente moral sino premoral, y que llamaremos arbitraria— tenemos dibujada la secuencia evolutiva del comportamiento en su dimensión moral con los siguientes estadios: arbitrario, normativo, alocétrico, idealista, autónomo.

De esta forma, la estructura moral evoluciona desde formas caprichosas, arbitrarias de conducta hasta formas autónomas que implican una conformación de la conducta de acuerdo con los principios y criterios personales representados por la conciencia. Cada uno de estos tipos de comportamiento moral se localiza preferentemente en una fase concreta de desarrollo, constituyendo verdaderos estadios de moralidad.

He aquí una síntesis de todos ellos juntamente con las concordancias y discrepancias entre esta secuencia y las obtenidas por otros autores.

1. *Arbitrario*

No es propiamente moral. El comportamiento no está conformado. El sujeto obra a impulsos del placer o displacer, por intereses puramente hedonistas. Abarca desde los comienzos de la vida hasta los 7 años.

Coincide en parte con el premoral de Kohlberg, el amoral de Peck y Havighurst, la anomía de Bull y el prudencial de Kay.

2. *Normativo*

El comportamiento se somete a las normas establecidas que derivan de la autoridad: paterna, académica, religiosa, social... Es una moral de obediencia, de obligación. Se extiende de 7 a 9 años principalmente.

Corresponde a la heteronomía de Piaget, estadio premoral de Kohlberg, conformista de Peck and Havighurst, heteronomía de Bull y estadio autoritario de Kay.

3. *Alocentrismo*

La conducta se conforma ahora a las exigencias del medio, ajustándose a los cánones vigentes en él, con el fin de obtener aprobación y evitar el reproche.

Pero también actúa, como determinante de la conducta, la consideración de los demás, de forma que los principios de justicia y solidaridad se convierten en criterios de conformación moral. Es, pues, una moral externa-interna que denominamos alocéntrica. En ambos casos la sociedad o los grupos de iguales constituyen instancias reguladoras de conducta. Abarca de 9-11 años.

Coincide con el nivel convencional de Kohlberg, conformista de Peck and Havinghurst, la sacionomía de Bull y el social de Kay.

4. *Idealista*

Se trata de una verdadera moral, una moral personal. La instancia normativa no es el capricho, ni la autoridad

paterna, ni la sociedad en general o grupal, sino la propia conciencia del sujeto. Pero es una moral inflexible, rígida, idealista. Abarca el período que va de 11-15 años. Tan sólo encuentra paralelo con el período irracional-consciente de Peck y Havighurst.

5. *Autónomo*

Coincide con la autonomía de Piaget, los principios auto-aceptados de Kohlberg, el tipo de moral racional-altruista de Peck y Havighurst, la autonomía de Bull y la moral personal de Kay.

Se trata de una moral autónoma, conjetural. La conciencia es la inmediata y última responsable de las decisiones morales pero ha adquirido un carácter realista, flexible, ponderativo.

Ya no castiga con severidad al sujeto constriñendo y dificultando el proceso de decisión moral ni se expresa en tonos intolerantes frente a la conducta que advierte en los demás, sino que acepta las otras conciencias, analiza ponderadamente los pros y los contras de una posible determinación y tiene en cuenta los condicionamientos de toda manifestación moral, así como el carácter probabilista de la conducta.

La moral deja de ser un juicio estimativo, imperativo de la conducta para convertirse en una parte del sujeto, una forma de vida, la expresión del ser mismo del sujeto. Comienza en torno a los 16 años.

Los estadios, por supuesto, revelan más «niveles de capacidad» que de realización. Es decir, el adolescente que ha conseguido alcanzar la fase de moral autónoma no siempre actúa con arreglo a la madurez conseguida, sino que en su conducta podrían quizás advertirse niveles conformistas, autoritarios y, a veces, hasta caprichosos.

Por otra parte, los estadios mismos se superponen en forma que en una etapa determinada del desarrollo coexisten simultáneamente varios niveles haciendo imposible la asignación exclusiva de un nivel concreto a cada etapa evolutiva.

El cuadro siguiente resume el punto de vista de los autores más cualificados en torno a la evolución de la moralidad y en el cual se pueden advertir las indudables coincidencias y también las discrepancias que tiene nuestra exposición anterior con las ofrecidas por los distintos autores.

<i>Piaget</i> (1932)	<i>Kohlberg</i> (1963)	<i>Peck- Havighurst</i> (1960)	<i>Bull</i> (1969)	<i>Kay</i> (1970)	<i>Nosotros</i>
1		Amoral	Anomía	Prudencial	Arbitraria
2 Heteronomía	Premoral	Oportunista	Heteronomía	Autoritaria	Normativa
3	Conventional	Conformista	Socionomía	Social	Alocéntrica
4		Irracional- Consciente			Idealista
5 Autonomía	Principios autoaceptados	Racional altruista	Autonomía	Personal	Autónoma

Las coincidencias saltan a primera vista ofreciéndonos una secuencia moral evolutiva que, con ligeras discrepancias, parece tener su arranque inicial en los diversos tipos de comportamiento reglado y que avanza hasta la autonomía personal a través de una larga etapa central de conformación social o afectiva.

En un estudio posterior se han analizado factorialmente los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario de 180 ítems a 1.400 sujetos de la población madrileña. Los factores obtenidos para la vertiente moral fueron estos:

- Anomía (Factor VI).
- Sentimientos humanitarios (Factor I).
- Reciprocidad (Factor III).
- Responsabilidad subjetiva (Factor IV).
- Autonomía (Factor VIII).

Como se puede observar, hay una correspondencia casi punto a punto entre ambos tipos de secuencia. Dos puntos extremos, representados por la ausencia de moral (anomía) y una moral personal definida (autonomía), y un campo central de aprendizaje relacionado con los módulos socialmente establecidos o los sentimientos de amistad.

Es evidente, que la exposición anterior, tanto en su vertiente estructural como en su vertiente temporal o evolutiva pueden constituir un buen punto de partida para la elaboración de los objetivos de la educación en este sector del comportamiento. Por el momento nos vamos a contentar con enumerar algunas consecuencias que las ideas anteriormente expuestas nos sugieren en orden a la actividad educativa, dejando para otro momento la exposición de las tareas u objetivos de la educación moral.

1. *Carácter analógico, vinculante, evolutivo de la moralidad*

La moralidad, evolutivamente considerada, es un término análogo. Significa cosas en parte iguales y en parte distintas. La moralidad implica de suyo, y siempre, una conciencia de implicación; pero la norma, fuente de vin-

culación, es distinta a lo largo del desarrollo humano. Unas veces la norma es la autoridad de los padres, otras la de la sociedad, otras el compromiso adquirido en común o la conciencia personal.

Según que la conducta se acomode a uno u otro tipo de norma determina una u otra clase de moralidad, pero connotando siempre un matiz de implicación, una actitud vinculante.

Ahora bien, es precisamente la evolución, el desarrollo el que especifica y decanta los tipos de vinculación y, por tanto, de moralidad. El individuo, a lo largo del desarrollo exhibe tipos diferentes de conducta que según el momento cronológico en que se inscriben destacan uno u otro tipo de normas: externas, internas, personales.

Esto quiere decir que no se puede reclamar a un niño de 9 años la moralidad autónoma de un adulto, ni a un adolescente la moralidad heterónoma del niño. Constituye una exigencia educativa la adaptación a cada sujeto para suscitar en cada una de las etapas el tipo apropiado de conducta moral.

Por otra parte, la acción educativa moral debe moverse justamente en el nivel moral propio del sujeto y apuntando siempre hacia formas morales superiores. Es evidente que una programación educativa que se mueva a niveles inferiores a los del sujeto, además de aburrir, deja de promover su evolución natural e incluso degrada las raíces mismas de su ser moral al impedir que sean articuladas en configuraciones de mayor consideración.

2. *La moralidad como proceso natural de desarrollo*

La moralidad constituye un proceso natural que va desplegándose en forma progresiva. Por tanto, la acción

educativa consiste en *suministrar ayuda* para que el individuo recorra todos y cada uno de los estadios de forma correcta y oportuna hasta llegar a la plenitud de la moral de autonomía.

Pero hay una serie de dimensiones que van progresando en intensidad y en extensión y que constituyen como una constante durante el recorrido evolutivo. Estas dimensiones podían ser *objeto directo* de la acción educadora.

De esta forma, la educación moral se debería practicar a dos niveles:

a) *Educación indirecta*, ayudando al sujeto a superar y trascender cada uno de los estadios que representan etapas definidas y específicas del comportamiento moral.

b) *Educación directa*, que consistiría en desarrollar intensiva y extensivamente aquellas constantes que configuran el entramado o la estructura constitutiva de la moralidad, es decir, aquellas dimensiones que se hallan siempre presentes en todo comportamiento moral y constituyen por eso mismo su condición indispensable.

3. *La autonomía como objetivo educativo final*

La autonomía es el verdadero objetivo de la educación moral. Sólo cuando se llega a ella el individuo se siente implicado desde sí mismo y se convierte en un ser responsable no ante la autoridad de los padres, de la sociedad, de los iguales, sino responsable ante sí mismo de las opciones tomadas en cada momento de la vida al margen y por encima de lo legalmente establecido. Es pues, un comportamiento intencional, reflexivo, responsable. Este tipo de moralidad es la expresión del ser mismo del sujeto que de verdad y en el verdadero sentido de la palabra es o no moral.

El logro de la autonomía debe constituir un objetivo preferente del sistema educativo de forma que se inscriba dentro de las metas de toda acción educativa como punto de referencia hacia el que se dirigen el esfuerzo de todos los educadores. Siendo la autonomía la expresión más genuina del sujeto, éste no puede considerarse educado hasta no alcanzar este nivel de autonomía mediante la cual se convierte en instancia rectora de su comportamiento, superando los niveles convencionales de conducta e incluso las exigencias legales o exigitivas del ambiente. Sólo de esta forma puede escapar a las influencias gregarias y a las presiones del grupo que diluyen la responsabilidad, sobre todo en sociedades como la nuestra de carácter cada vez más permisivo, y contribuir al cambio y transformación de la sociedad en que está viviendo.

REFERENCIAS

- ARANGUREN, J. L. L. (1958) *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- ARONFREDD, J. (1968) *Conduct and conscience*. Academic Press. London. (1971) Some problems for a theory of the adquisition of conscience. En BECK, CRITTENDEN and SULLIVAN: *Moral education*. University of Toronto Press. London.
- BULL, N. (1969 a) *Moral Judgement from childhood to adolescence*. Routledge and Kegan Paul. (1969 b) *Moral education*. Routledge. London.
- ERIKSON, E. H. (1972) *Childhood and Society*. Penguin Books.
- EYSENCK, H. J. (1960) The development of moral values in children B.J.E.P. 30, págs. 11-21. (1964) *Crime and personality*. London. Routledge.
- FREUD, S. (1948-68) *Obras completas*. Madrid. Biblioteca Nueva, 3 vol.
- FROM, E. (1956) *The sane Society*. Routledge. London. (1970) *El arte de amar*. Paidós. Buenos Aires. (1970) *El corazón del hombre*. México. Fondo de Cultura Econ. (1971) *Ética y psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Econ.
- GRAHAM, D. (1972) *Moral development*. Batsford. London.

- KAY, W. (1970) *Moral development*. Allen and Unwin. London.
- KOHLBERG, L. (1963) The developmen of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*. Vol. 6. Nos. 1-2. (1964) Development of moral character and moral ideoloty. En HOFFMAN y HOFFMAN: *Child developmen research*. Vol. 1. Russell sage Foundation. N. York. (1971) Stages of moral development as a basis for moral education. En BECK, CRITTENDEN y SULLIVAN: *Moral education* University of Toronto Press. London.
- PECK and HAVIGHURST (1960) *The psychology of character development*. Wiley. N. York.
- PIAGET, J. (1967) *La nueva educación moral*. Losada. B. Aires. (1971) *El desarrollo del criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona.
- REMPLEIN, H. (1966) *Tratado de psicología evolutiva*. Labor. Barcelona.
- SEARS, MACOBY y LEVIN (1957) *Patterns of child rearing*. Harper and Row. N. York. (1960) The growth of conscience. En I. ESCOE y N. W. STEVENSON: *Personality developmen in children*. Austin University of Texas Press.
- SKINNER, B. F. (1970) *Ciencia y conducta humana*. Fontanella. Barcelona. (1971) *Walden dos*. Fontanella. Barcelona. (1972) *Más allá de la libertad y la dignidad*. Fontanella. Barcelona.
- WILSON, WILLIAMS y SUGARMAN (1969) *Introductio to moral education*. Penguin Books.
- WRIGHT, D. (1971) *The psychology of moral behavior*. Penguin Books.