

## Parte 2

---

*Dos Elementos del Paradigma Educativo*

*Ignaciano: Letras y Virtud Dentro y Para*

*la Comunidad*

# 2

---

## Primer Aspecto de la Educación Jesuítica: La Formación del Carácter y de la Moral

*Las relaciones entre pensamiento y acción están muy lejos de ser tan simples como comúnmente se piensa*  
Jean Piaget, (1932/1997). *The moral judgment of the child.*

Miguel Bertrán-Quera, S.J., en su Introducción Histórica y Temática a la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas (1986) enumera una serie de características de la educación jesuítica ya planteadas en la primera *Ratio Studiorum* del padre Aquaviva, y que a su juicio todavía tienen plena vigencia en el mundo de hoy. En sus palabras, no ha perdido vigencia “el ideal ignaciano de desarrollar (...) las facultades intelectuales del estudiante conjuntamente con todas las demás facultades anímicas de la persona -psíquicas y espirituales-, por medio de la actividad y el ejercicio práctico, como primera etapa de entrenamiento para un futuro servicio social a favor de la humanidad y del mundo” (p. 52). Este ideal educativo buscaba lograr el equilibrio de “la educación intelectual con la educación del carácter y la educación moral”. Tal como se afirma en esta misma fuente, la educación ignaciana busca fundamentalmente “estructurar la mente y el corazón”, con criterios que se apoyen en la razón y en la fe cristiana, a fin de influir en “la conducta humana y cristiana de cada alumno”. Se trataba pues, de lograr una

comuni3n entre la educaci3n del intelecto y la educaci3n moral cristiana o, seg3n manifestaba ya Ignacio de Loyola, integrar “la virtud con las letras”, “la vida con la ciencia”, “la conducta con el saber” (p. 24). La educaci3n se desarrolla en un contexto moral: el conocimiento va unido a la vida moral (Características de la Educaci3n de la Compañía de Jes3s, 1986). En este contexto, tiene importancia recalcar que ya en la concepci3n que Ignacio de Loyola tenía de la educaci3n aparecen metas y objetivos pedag3gicos que resuenan con las necesidades de nuestros días, por ejemplo, “llegar a trav3s de todos los medios al fruto real y pr3ctico de mejorar la vida y costumbres de los educandos, por el cultivo de las actitudes, h3bitos y virtudes morales” (p. 24).

### **La educaci3n moral y la formaci3n del car3cter en el debate psicol3gico contempor3neo**

El ideal educativo Ignaciano busc3 desde el inicio lograr el equilibrio de “la educaci3n intelectual con la educaci3n del car3cter y la educaci3n moral”. Letras y virtud, seg3n terminología de Ignacio. Pero ¿qu3 significa educar el car3cter y formar la moral de las personas?; ¿c3mo se traducen estas grandes metas e ideales en propuestas pedag3gicas concretas?; y m3s a3n, ¿c3mo se vislumbra y se concreta este ideal Ignaciano en las pr3cticas educativas de las distintas escuelas de hoy? Para responder a estas y otras preguntas empezamos por una breve reseña del debate contempor3neo en educaci3n del car3cter, reseña que nos servir3 tambi3n para analizar y discutir la evoluci3n que el t3rmino car3cter ha tenido en

psicología y educación. Intentaremos luego vincular esta discusión contemporánea al concepto de carácter que subyace al paradigma educativo Ignaciano.

### **La educación del carácter desde la psicología y la pedagogía: breve reseña de su evolución**

En otras latitudes, especialmente en el mundo anglosajón y particularmente en Norteamérica, el término *educación del carácter* se ha convertido en sinónimo de educación moral, así como en objeto del discurso público y de políticas educativas orientadas al desarrollo de valores. Actualmente, educación del carácter es el término privilegiado en los Estados Unidos de América para referirse a lo que en nuestro medio llamaríamos en general educación en valores, aunque en otras culturas el término carácter suele tener connotaciones negativas ya que se asocia con fundamentalismos religiosos y con una perspectiva autoritaria y conservadora de la educación.

Históricamente, la educación del carácter ha tenido un significado muy particular, asociado con una visión tradicional de la inculcación de valores y el desarrollo de virtudes entendidas éstas como hábitos de comportamiento. Desde esta visión la moral queda definida como las normas de la cultura y de sus principales instituciones sociales; se considera que una persona moral es alguien que ha interiorizado los valores, tradiciones y reglas de la sociedad, y que posee además

una gama de virtudes que se asumen fundamentales, tales como la lealtad, el respeto, la sinceridad, o la responsabilidad.<sup>1</sup> Se asume que lo importante son los hábitos morales, y que los niños desarrollarán buenos hábitos a través de un proceso educativo que les permita practicarlos constantemente, ayudados del ejemplo dado por los maestros, así como de un sistema de reconocimiento, recompensas, premios y castigos sociales. En base a una peculiar interpretación de la filosofía de Aristóteles<sup>2</sup>, esta manera de entender la educación del carácter asume que los niños no se convierten en personas morales espontáneamente sino como resultado de un esfuerzo personal y comunitario continuo y persistente. En general, la educación del carácter más tradicional se ha apoyado en tres fuentes principales: en primer lugar, el control del comportamiento por medios que provienen de la psicología conductual; en segundo lugar, fundamentos religiosos; y en tercer lugar, una ideología conservadora (Kohn, 1997). En efecto, los propulsores de la educación del carácter en su orientación tradicional atribuyen decaimiento moral a las sociedades contemporáneas y revalorizan las sociedades

---

<sup>1</sup> Ver Berkowitz, Vincent, y Mckay (2000) para las características de la educación del carácter desde una perspectiva psicopedagógica

<sup>2</sup> La educación del carácter deriva de una teoría moral centrada en virtudes, en la que lo moralmente correcto o incorrecto se define en términos del carácter de los agentes. La virtud se entiende como un bien moral o excelencia que se relaciona de alguna manera con un concepto de florecimiento de los seres humanos (eudaemonia), o de "vida buena". La búsqueda de la virtud por parte del agente es vista como buena pues desarrolla la personalidad humana o carácter y contribuye al bien común. En muchas teorías de virtudes, incluyendo la de Aristóteles, se asume que la virtud se adquiere a través del hábito o práctica. Las personas aprenden lo bueno practicando lo bueno. No resulta difícil ver por qué las teorías centradas en virtudes han provisto las bases filosóficas para los modelos de educación del carácter.

pasadas como mejores que las actuales. Este supuesto decaimiento es atribuido a factores tan diversos como los cambios en la estructura de la familia, los efectos de las sub-culturas (como por ejemplo la de los años 60 en Europa y los Estados Unidos) que enfatizaban valores tales como la libertad, el sexo sin restricciones o el consumo de drogas, el cuestionamiento a las viejas tradiciones o la falla en conservarlas, la pobreza de los sistemas educativos, la influencia del feminismo, la primacía y énfasis excesivo de conceptos como derechos e individuo, la ideología individualista de muchos jóvenes, que prioriza la gratificación individual sobre los intereses comunitarios, y el avance de ciertas teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas que, según estos críticos, son hostiles a las ideas de virtud, carácter, religión, y al verdadero lenguaje de la moral.

**El carácter según es entendido por los modelos educativos que buscan educarlo.**

Si nos pidieran resumir la característica principal de la educación del carácter diríamos que ésta radica en el énfasis puesto en procesos de internalización de valores y normas, y procesos de autocontrol que se asume resultarán en conductas virtuosas. Se entiende por carácter, (a veces también llamado carácter moral), la tendencia del individuo a actuar de cierta manera y no de otra, la consistencia de la persona que está compuesta por disposiciones estables para responder moralmente a las diversas situaciones por las que atraviesa. Frecuentemente carácter se define como el conjunto de disposiciones estables que hacen a la persona responder de

modo moral, lo que se manifiesta en rasgos de personalidad observables tales como amabilidad, responsabilidad, honestidad, y respeto generalizado hacia los demás (Lickona, 1991a, 1991b). Sin embargo, creemos que es posible afirmar que no existe todavía consenso sobre esta manera de definir el carácter moral, pues existen diferentes interpretaciones sobre las diferencias entre el carácter moral y otros rasgos del carácter que no son morales. Como afirma Berkowitz (1995) una persona puede por ejemplo ser desordenada, o a veces incluso descuidada o negligente, sin que eso altere su calidad como ser humano o su "bondad" general. Igualmente, muchos rasgos de carácter que en sí mismos no pueden considerarse rasgos morales, cumplen un rol muy importante y contribuyen al carácter moral; la autodisciplina por ejemplo, puede contribuir a la moralidad pero también a fines oscuros o inmorales.

### **La educación moral desde el enfoque evolutivo constructivista**

Como puede apreciarse, el enfoque educativo llamado educación del carácter, en su versión más tradicional, ha estado alejado de propuestas basadas en la psicología evolutiva que se derivan fundamentalmente de los trabajos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg <sup>3</sup>, y que otorgan a la moral un componente cognitivo esencial. Jean Piaget (1932) recuperó para la moral el componente racional asumiendo por primera vez, desde la psicología, una aproximación evolutiva al

---

<sup>3</sup> Una interesante y bien articulada síntesis de las principales teorías en psicología de la moral puede encontrarse en Lapsey, D. (1996). *Moral Psychology*. Colorado: Westview Press.

problema del desarrollo moral y planteando con claridad que ninguna realidad moral es innata, pues la moral se construye por un proceso de desarrollo individual en interacción constante con el medio social. Para esta construcción no bastan simples ejercicios ni mucho menos el refuerzo externo en forma de premios o castigos, sino que es necesario ejercitar los esquemas operatorios de los sujetos. El ejercicio de estos esquemas, es decir, la puesta en marcha de razonamientos acerca de las experiencias morales por las que atraviesan, requiere de la interacción de unos niños con otros: jugar juntos, organizarse y ensayar la cooperación, pues es esta experiencia directa la única manera en que el niño desarrollará y construirá su propia organización moral. En palabras de Piaget (1967),

*Existen deberes impuestos por los adultos que son "letra muerta" en tanto que son deberes: la regla de no mentir, por mucho que la respete la conciencia de los niños, no se observa en su conducta efectiva. En cuanto la regla entra a formar parte de la cooperación, es decir, en cuanto los niños la practican entre ellos, no sólo es mejor comprendida sino mejor aplicada.*

Por lo tanto, la educación moral desde la perspectiva piagetana no puede ser impuesta desde fuera, sino que deben ser los propios niños o adolescentes quienes de manera activa lleguen a la noción de respeto mutuo, base de la moral de cooperación.

Bajo la poderosa influencia de Piaget, Lawrence Kohlberg plantea que las personas van cambiando sus ideas acerca de cuestiones sociales y morales a medida que su capacidad de pensamiento va madurando desde lo más concreto hasta lo más

abstracto, lo que hace que la noción de lo que es justo o injusto cambie. Según Kohlberg, el razonamiento moral es el ejercicio que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía, es decir, el ejercicio de reflexión que nos permite pensar sobre nuestros valores y tomar decisiones morales. Este componente cognitivo es, en la perspectiva de Kohlberg, el fundamental en el desarrollo ético - moral de las personas.

Siguiendo a Piaget, la teoría de Kohlberg asume también un planteamiento evolutivo y señala que los momentos de desarrollo del juicio moral por el que atraviesan las personas implican diferencias cualitativas en sus modos de pensar sobre lo correcto e incorrecto o lo justo o injusto de sus experiencias, es decir, diferencias en el desarrollo cognitivo. Kohlberg acepta el cuerpo teórico de Piaget, pero propone como dimensión fundamental el principio de justicia<sup>4</sup>, cuya esencia la encuentra en la distribución de deberes y derechos regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad. La justicia dentro de este planteamiento no se entiende

---

<sup>4</sup> Piaget había propuesto tres dimensiones para la construcción moral: la dimensión moral de justicia, la dimensión moral de cooperación y la dimensión moral de intencionalidad/realismo, siendo para él la dimensión de cooperación la más importante para la construcción de la moralidad en los niños. Para Piaget la dimensión moral de justicia resulta directamente de la noción de cooperación, y es esta última, a través de la práctica constante, la que permite a los niños pasar de un estadio de heteronomía moral, a un nivel autónomo. En la perspectiva piagetana, el desarrollo moral se ve influido socialmente por los conflictos cognitivos que se generan al ponerse de manifiesto los diferentes puntos de vista de los niños, lo cual promueve la puesta en marcha de operaciones lógicas que apuntan a reestablecer el equilibrio a través de la consideración recíproca de los diferentes puntos de vista. Debido a que promueve el desarrollo, Piaget consideró que la cooperación es la forma ideal de interacción social. Ver Piaget, J. *The moral judgment of the child* (1932/1997).

como una regla de acción concreta, sino como un principio moral que va más allá que una simple regla de regulación de la acción.

La característica principal de los modelos piagetano y kohlbergiano y de los que de ellos se derivan –a los que llamaremos modelos de *desarrollo cognitivo*, (Power, Higgins & Kohlberg, 1989a, 1989b)-- está en el énfasis puesto en el desarrollo de las estructuras del razonamiento moral que ostensiblemente subyacen a la elección de acciones por parte del sujeto. La discrepancia entre las posturas de desarrollo cognitivo y los modelos de educación del carácter llega a ser tal que Ryan (1996), uno de los mayores exponentes de la educación del carácter en los Estados Unidos, plantea tajantemente que la educación del carácter no incluye la estimulación del desarrollo cognitivo ni del pensamiento moral; su concepción de la educación del carácter es más bien una de inculcación de doctrinas en la que hay poco o ningún espacio para la reflexión, la crítica y el discernimiento racional. Bennett (1980), quien fuera secretario de educación de los Estados Unidos durante la administración de Reagan, llega incluso a afirmar que el énfasis puesto en la cognición como sustento de la moralidad puede llevar a los niños a tener una visión errada de la vida moral, pues según Bennett, casi siempre es el caso que mientras más fuertes y sólidas sean las disposiciones internas que forman los rasgos del carácter de la persona, menos será necesario para ella razonar y decidir. Bennett acusa a los modelos de desarrollo cognitivo de sobre-intelectualizar la educación moral. Como puede apreciarse, estos dos puntos de vista, uno (la

educación del carácter) enfatizando mecanismos no racionales de autocontrol y de seguimiento y obediencia conductuales, y el otro (desarrollo cognitivo) enfatizando la racionalidad en forma de toma de decisiones morales aparecen irreconciliables en términos de sus filosofías subyacentes.

Sin embargo, desde una visión menos estrecha de la educación del carácter, -una que creemos más acorde con la visión que Ignacio tuvo del tema- ésta incluye todos aquellos aspectos de la educación y de la escolaridad que tienen un impacto en el desarrollo del carácter de los estudiantes (Berkowitz, Vincent, y McKay, 2000). La educación del carácter es vista así como toda forma intencional de educación que apunte a promover el crecimiento del funcionamiento moral, es decir, a incrementar las capacidades del individuo para funcionar como un agente moral auténtico (Berkowitz, 1998). En este marco general las metas específicas de la educación del carácter son variadas y abarcan distintos campos; por ejemplo, pueden ser metas particulares de un programa de educación del carácter incrementar la habilidad para razonar sobre lo correcto e incorrecto, incrementar la motivación para realizar trabajo de proyección social o para involucrarse en comportamientos prosociales, aumentar los conocimientos y la información sobre lo correcto e incorrecto, o una combinación de estas u otras metas. Como podemos ver, carácter se entiende aquí como el conjunto de características psicológicas de una persona que la hacen capaz de entender, estar comprometido con, y hacer lo moralmente correcto. Desde esta perspectiva, una persona desarrolla el carácter

cuando logra conjugar su capacidad de razonamiento y reflexión con aquellas otras características cognitivas y afectivas que le permitirán articular dicho razonamiento con una acción coherente.

### **Carácter y hábitos: Una reformulación de la visión tradicional**

Como ya hemos señalado, la educación del carácter plantea como la meta más importante de cualquier proceso educativo el desarrollo de hábitos virtuosos. Desde una visión amplia de la educación del carácter el concepto de hábito se reformula para dar cabida no solamente a la idea de conductas reflejas o a la simple repetición de comportamientos, sino también a las emociones, la razón y la comunidad.

En el lenguaje coloquial el término hábito usualmente denota una conducta repetitiva que es realizada mecánicamente, en solitario, y para la que no son necesarios ni el afecto ni la razón. Según el Diccionario del Español Actual (1999), *hábito es la tendencia individual a obrar de un modo determinado, adquirida por la reiteración de un acto. El diccionario añade además que efectos de un hábito son una mayor facilidad, seguridad y rapidez en la ejecución del acto, así como una menor conciencia del mismo.*

Esta manera de entender al hábito va de la mano con una importante tradición psicológica que lo considera como una sumatoria de reflejos condicionados. Por ejemplo, puede leerse en Sahakian (1980, p. 39) que

“con toda probabilidad la formación de hábitos comienza en el embrión... teóricamente me parece bastante simple la relación entre los casos más sencillos de respuestas condicionadas [...] y los de respuestas de hábitos más complejos [...]. Evidentemente, es la relación de la parte con el todo, es decir, el reflejo condicionado es la unidad que sirve para formar el hábito completo. Dicho con otras palabras, cuando se analiza detalladamente un hábito complicado, cada unidad del hábito es un reflejo condicionado<sup>5</sup>”.

Esta visión del hábito predominó en la psicología durante mucho tiempo y estuvo a la base de diferentes concepciones que intentaban entender el rol del aprendizaje en el desarrollo, la adaptación, y los problemas humanos. Por ejemplo, Clark Hull (1884, 1952) intentó formular una teoría psicológica que tuviera estructura lógico-matemática, asumiendo que la psicología avanzaría solamente si se analizaban experimentalmente los supuestos específicos de las relaciones entre estímulos y respuestas. Con estos supuestos, llegó a proponer el concepto de fuerza de hábito,

---

<sup>5</sup> La idea de reflejo viene del supuesto de que los animales se comportan fundamentalmente como máquinas. En este sentido, las actividades del organismo se consideran una reacción necesaria frente a un estímulo externo. En este modelo, la conexión entre el estímulo y la respuesta del organismo se establece a través de vías nerviosas definidas. Dicho de otro modo, los reflejos son reacciones predeterminadas o respuestas automáticas frente a estímulos. Iván Pavlov, fisiólogo soviético, planteó que durante una situación de condicionamiento o aprendizaje, la corteza cerebral sufre modificaciones y se establecen nuevas conexiones “físicas” entre estímulos y respuestas. Por ejemplo, en el condicionamiento clásico, una señal nueva llamada estímulo condicionado (EC) es apareada con una señal llamada estímulo incondicionado (EI) que tiene la propiedad de provocar una respuesta refleja o respuesta incondicionada (RI). Luego del apareamiento, el EC adquiere la propiedad de provocar un reflejo (llamado respuesta condicionada, RC) que es muy similar a la RI.

entendido como la fuerza de la conexión entre el estímulo y la respuesta, y elaboró ecuaciones acerca de las variables causantes de la tendencia a emitir una respuesta específica frente a una señal específica. Esto le permitió, junto con conceptos tales como impulso, esbozar una explicación para las conductas motivadas.

Desde la psicología del desarrollo, esta forma de entender el concepto de hábito se consideró en extremo reduccionista e incapaz de describir y explicar la verdadera naturaleza humana, especialmente cuando se trata con procesos complejos como el pensamiento o la moral. Sin embargo, tal como indican Power, Higgins y Kohlberg (1989a) la psicología del desarrollo ha criticado el concepto de hábito partiendo generalmente de una visión simplista del mismo, pues lo reducía a meras asociaciones y lo despojaba de sus cualidades racionales y sociales. Al extenderse estas sobre simplificaciones de los hábitos “puros” (como lavarse los dientes todas las noches o levantarse de la cama a la misma hora cada día) a los hábitos morales, y por consiguiente al modelo de la educación del carácter que se basa muy fuertemente en el concepto de hábito, el mismo Aristóteles se vio mal interpretado pues es en base a los planteamientos aristotélicos que la educación del carácter sustenta sus presupuestos y metodologías. En efecto, es en base al muy conocido planteamiento Aristotélico acerca de las dos clases de virtudes<sup>6</sup> que

---

<sup>6</sup> En el libro II de la *Ética a Nicómaco* (Ed. Gredos, 1995; traducción de Julio Pallí) puede leerse: *Existen pues, dos clases de virtud, la dianoética y la ética. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre, como lo indica el nombre que varía ligeramente del de “costumbre”*. Más adelante en el mismo libro se dice que

Bennett (1980, 1985), por ejemplo, argumenta a favor de la formación de hábitos como única estrategia para la educación moral y en contra de una aproximación cognitiva (que incluya razonamiento y reflexión) a la misma.

Sin embargo, Kohlberg (1985b) reconoce que para Aristóteles la justicia es el principio mayor que integra las virtudes y que da cuenta de su valor moral centrado en los otros. En esta línea, muchos otros autores han presentado una visión más balanceada de la relación entre hábito y cognición, proponiendo por ejemplo que la formación de hábitos debe entenderse como el primer paso dentro de un proceso inclusivo de educación moral. En estas perspectivas, los niños deben llegar al discernimiento y la racionalidad a través del ejercicio previo de la costumbre y la tradición. En lugar de pensar en los hábitos como en actividades mecánicas y repetitivas que surgen por condicionamientos, Peters (1963) señala que muchos de los llamados hábitos son en realidad actividades complejas que requieren tanto de la deliberación como de la adaptación. Power, Higgins y Kohlberg (1989a) ilustran esta idea con el ejemplo de un jugador de basketball que, a pesar de tener años de práctica y habituación, no ha convertido su estilo en rutina y sigue jugando aún de manera lúdica y creativa, aplicando inteligentemente estrategias, pases y rebotes. Desde un punto de vista acerca de la relación entre cognición y hábito menos dicotómico que el tradicional, se plantea que

---

*...practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados y practicando la virilidad, viriles.*

posiblemente el mismo Aristóteles pudo haber tenido este concepto amplio de hábito en mente: el de una persona que actúa guiada por la razón práctica.

Power, Higgins y Kohlberg (1989a) van aún más allá al señalar que en este concepto amplio de hábito tienen cabida también los sentimientos y la comunidad, factores usualmente dejados de lado en la visión reduccionista tradicional. Se afirma que los hábitos, aunque tradicionalmente han sido vistos como mecánicos y no emotivos, involucran emociones, pues ya el mismo Aristóteles planteaba que la habituación era un medio de cultivar el amor por lo bueno y noble y el rechazo por lo innoble. El papel de las emociones positivas (empatía y simpatía) y las negativas (vergüenza, remordimiento y culpa) en la generación de hábitos morales y en el desarrollo de una vida moral ha sido ya ampliamente discutido y documentado (Eisenberg y Strayer, 1987; Flanagan, 1991; Flanagan y Oksenberg, 1993; Hoffman, 1987, 1993; Vetlesen, 1994.)

Respecto a la visión tradicional del hábito como una actividad solitaria, se afirma que un concepto de hábito que recoja el papel de lo comunitario sería más cercano a la visión que Aristóteles tuvo del tema, pues desde su postura se propone a la comunidad como el educador moral ideal, y a la habituación como un proceso profundamente social orientado hacia la búsqueda del bien común.

Consideramos que es este concepto ampliado y balanceado de hábito, concepto que incluye a las dimensiones creativa, afectiva y social, el que está detrás de la visión que Ignacio tuvo sobre el carácter moral. Esto nos lleva a pensar en el

razonamiento y la identidad moral y sobretodo, en la agencia moral, tema particularmente difícil y complejo para la psicología moral contemporánea.

Aunque explorar el concepto de identidad moral no fue un objetivo de nuestra investigación, consideramos importante esbozarlo al menos en este debate, a fin de tener una visión mucho más completa del fenómeno moral y de su interpretación educativa desde una perspectiva Ignaciana.

### **La identidad moral en la educación Ignaciana: una interpretación desde la psicología de la identidad moral**

El concepto de agencia moral es particularmente relevante para entender, a nuestro juicio, la idea de educación del carácter que Ignacio tenía en mente. Se trata de un concepto que ha ganado peculiar importancia en la psicología moral debido a un sinnúmero de razones entre las que destaca el servir de puente para explicar la relación entre el razonamiento moral (lo que la gente piensa), y la acción moral (lo que la gente hace). Fue Blasi (1983) quien, luego de revisar la relación entre el estadio de juicio moral en el sentido Kohlbergiano<sup>7</sup> y el comportamiento,

---

<sup>7</sup> Lawrence Kohlberg propone una teoría evolutiva y de estadios del desarrollo del juicio y el razonamiento moral, en la cual cada estadio es pre-requisito para la construcción del siguiente. En sus investigaciones, Kohlberg encontró que las respuestas que daban las personas a dilemas morales hipotéticos podían ser clasificadas dentro de tres niveles de razonamiento moral, cada uno de los cuales incluye dos estadios, lo que hace un total de seis estadios. Cada nivel de desarrollo presenta una perspectiva social que se refiere al punto de vista que toma el individuo al definir cuestiones sociales y morales. Se plantea que a medida que vamos madurando y que nuestro pensamiento avanza desde un nivel concreto a uno más abstracto o formal, también vamos cambiando la forma en que razonamos sobre temas sociales y morales. Los niveles de desarrollo moral que plantea la teoría del Kohlberg se conocen con el nombre de nivel pre-convencional, nivel convencional y nivel post-convencional.

concluyó que si bien existía una relación entre conducta moral y estadio de desarrollo (pues las personas en estadios más avanzados manifiestan menor tendencia a mostrar conductas inapropiadas, en comparación con personas de estadios inferiores), el poder de la asociación estaba lejos de ser perfecto, lo cual sugería que otros factores más allá del juicio moral Kohlbergiano se vinculaban a la conducta moral. Efectivamente, un modelo estrictamente kohlbergiano tiene limitaciones pues no logra explicar completamente la relación existente entre el razonamiento moral y la acción.<sup>8</sup>

La aproximación de Blasi se apoya en el trabajo de Erikson (1968) sobre la formación de la identidad, y está fuertemente influida por la teoría del desarrollo del yo de Loevinger (1976)). Blasi, basándose en Loevinger, planteó la posibilidad de que el enlace entre el juicio moral y la acción se encuentre en el grado en el cual la moralidad y las preocupaciones morales estén integradas dentro del sentido de identidad (sentido del yo o *self*) de la persona. La idea básica es que a partir de la

---

<sup>8</sup> Lawrence Kohlberg ha sido siempre interpretado como un psicólogo kantiano, y, aunque al ser estructuralista y Piagetano asume muchos de los presupuestos de la filosofía de Kant, lo hace de manera mucho menos estricta de lo que generalmente se le atribuye. Higgins D'Alessandro, A. y Cecero, J. S. J. (2003), en un interesante artículo que intenta vincular a Lawrence Kohlberg, William James e Ignacio de Loyola, discuten por ejemplo los elementos religiosos de la teoría Kohlbergiana, elementos usualmente descuidados por sus críticos. Para Kohlberg, la experiencia personal y contemplativa de unión con Dios está a la base de la motivación para la acción moral, aunque este es un aspecto muy poco conocido de su teoría. Para profundizar en la relación que Kohlberg plantea entre acción moral, desarrollo cognitivo y experiencia de lo divino se sugiere leer el artículo de Higgins D'Alessandro, A. y Cecero, J. así como Kohlberg, L. (1981). **Essays on moral development. Vol 1: The philosophy of moral development.**

identidad moral se deriva la necesidad psicológica de hacer que nuestras acciones sean consistentes con los propios ideales. En palabras de Blasi (1993), la consistencia con el propio *self* es el resorte motivacional de la acción moral. La integración de la moral dentro del sentido de identidad (*self*) de la persona es una dimensión evolutiva cercana a lo que la mayoría de las personas entiende por carácter. En este sentido, los motivos para la acción moral no son resultado directo de “conocer” lo bueno o lo justo, sino que surgen de un deseo de actuar de forma tal que podamos mantener la consistencia de nuestro sentido de identidad como seres morales, para así convertirnos o seguir siendo cierto tipo de ser humano. En *Some do care: contemporary lives of moral commitment*, Colby y Damon (1992) discuten interesantes hallazgos que muestran que las personas pueden presentar carácter moral e integridad (articulación entre lo moral y su sentido de identidad o *self*) sin estar en los estadios más altos de razonamiento moral propuestos por Kohlberg en su teoría, lo que indicaría que existen diferentes trayectorias de desarrollo moral, y que varias de ellas pueden estar operando al mismo tiempo.

Lo interesante del concepto de identidad moral o moral *self* es que éste no intenta reemplazar las ideas morales con conceptos no cognitivos (como el concepto tradicional de carácter, basado en una concepción de virtudes entendidas casi como rasgos de personalidad), sino que, como afirma Blasi (1993), ve a la identidad personal operando conjuntamente con la razón y la verdad para proveer motivos para la acción. Se afirma que la moralidad objetiva no es impuesta en las

personas sino autónomamente escogida por el sujeto desde su libertad y voluntad; mediante la acción de elegir una moralidad racional y objetiva el sujeto da forma a su identidad moral. Para Blasi, la comprensión y aceptación de una moralidad objetiva (lo moralmente correcto) adquiere fuerza motivadora<sup>9</sup> debido a su integración en el *self* o identidad de la persona. Blasi (1984), Power, Higgins y Kohlberg, (1989) y Kohlberg y Diessner (1991) usan la idea de un sentido de responsabilidad como puente entre el juicio moral y la acción, y como uno de los aspectos que definen la identidad moral de una persona. Un individuo necesita sentir responsabilidad (sentirse responsable) para actuar; Kohlberg y Diessner (1991) sostienen en este sentido que<sup>10</sup>:

La disposición moral central que resulta de la formación del *self* moral es...un sentido de responsabilidad moral que se refleja en el sentimiento o necesidad de actuar en términos de los juicios y

---

<sup>9</sup> El problema de la motivación moral es muy complejo y sigue siendo uno de los aspectos aun por resolver en psicología moral. Para Kohlberg por ejemplo, la motivación moral proviene del grado de fidelidad que la persona tiene a los principios morales prescriptivos. El juicio moral para Kohlberg tiene por eso dos momentos, el juicio deóntico y el de responsabilidad. En otras palabras, el razonamiento moral constituye la motivación para la acción. Blasi, sin dejar de lado la centralidad del razonamiento moral como fuerza motivadora, propone que la motivación para la acción moral proviene del grado en que estos principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de modo que no obrar de acuerdo a ellos no sería solamente una traición a dichos principios sino una traición al propio *self*. Otros autores proponen distintas trayectorias en su afán de explicar el problema de la relación entre juicio moral y acción moral. Una excelente síntesis puede encontrarse en Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology.

<sup>10</sup> En el original: The central moral disposition resulting from the formation of a moral self [is]...a sense of moral responsibility as reflected in the feeling or necessity to act in terms of the self's moral judgments and standards, and the capacity to feel guilt or shame for violations of those standards, and esteem for fulfilling them (p. 235-236). La traducción es nuestra.

estándares morales del *self*, y la capacidad de sentir culpa o vergüenza por violar dichos estándares, y aprecio por realizarlos (p. 235-236)

Higgins-D'Alessandro (1993) señala que estas ideas de responsabilidad son intentos por incluir al *self* en la relación entre el razonamiento moral y la acción moral. La investigación acerca de la identidad moral parece indicar que para algunas personas, la moral penetra la esencia misma de lo que son como seres humanos, mientras que para otras el sentido de identidad se construye de manera distinta, lo que significaría que los aspectos morales de la identidad se experimentan subjetivamente de diferentes modos.

Nos atrevemos a interpretar el deseo de Ignacio de educar el carácter y formar la moral de los estudiantes como compatible con esta visión amplia e integradora del desarrollo, es decir, con la construcción de una identidad moral que pase no sólo por la formación de hábitos virtuosos sino también por el desarrollo de las capacidades de razonar y discernir, y por la integración de juicios de verdad, cognitivos por naturaleza, en la dinámica profunda de la identidad (*self*) de la persona.

En resumen, creemos que Ignacio entendió el discernimiento como una reflexión sobre la acción dada o posible por parte de un lector racional. Es así su

concepción del carácter no puede estar desvinculada de la racionalidad, del componente cognitivo de la moral que los defensores de la educación del carácter más tradicional se resisten a reconocer. En este sentido, si bien la terminología utilizada es semejante, creemos que el concepto particular que Ignacio tenía en mente al hablar de educación del carácter dista mucho de la visión tradicional y se aproxima más bien a un concepto de carácter integrado muy especialmente por características cognitivas o de pensamiento que han pasado a formar la esencia de la identidad personal o *self*.