

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERU

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Trabajo de investigación

Educación moral: Educación del Carácter vs. Desarrollo Moral
desde la perspectiva del Desarrollo Cognitivo

Curso: Seminario de Psicología y Educación de la Moral

Profesora: Susana Frisancho

Alumno: Andrés Espinoza

2009-1

Educación moral: Educación del Carácter vs. Desarrollo Moral Cognitivo

El presente trabajo tiene como objetivo dar luces sobre las tensiones surgidas entre los dos enfoques que pretenden abordar la educación moral. Por un lado se encuentra la educación del carácter cuyo objetivo es la formación del “buen carácter” a través de la instalación de hábitos. Esta propuesta cuenta con un alto índice de aceptación en la política educativa de los EE.UU debido a su lineamiento hacia los valores tradicionales de la familia y la Iglesia (Ryan, 1987. En: Power, 1997). Por otro lado está la perspectiva cognitiva del desarrollo moral centrada en el desarrollo del juicio moral basado en principios de reciprocidad y justicia. El soporte empírico para esta perspectiva es amplio pero encuentra resistencias en su aplicación a las aulas de clase debido a la complejidad de su metodología pedagógica (Althof & Berkowitz, 2006).

La importancia de la educación moral viene de la pregunta sobre la clase de personas que queremos formar para la sociedad en miras a una convivencia basada en el bienestar. Ciertamente se busca un carácter universal para dicha concepción de ser humano aunque las culturas podrían estar preocupadas también por contenidos morales específicos. En este último punto, sobre la especificidad del contenido, es donde la educación del carácter centra sus esfuerzos, aunque puede ser criticada por adoctrinar a los alumnos en los valores de un determinado grupo hegemónico (Power, 1997). Es por eso que la perspectiva del desarrollo no se ciñe a valores específicos y trabaja con un concepto más amplio y de carácter universal como la justicia, que más que un valor es una forma de operar (Colby, Kohlberg, et. al., 1987). Esto resulta importante teniendo en cuenta la velocidad y la magnitud con que las culturas empiezan a interactuar unas con otras en un mundo globalizado.

Para llevar a cabo una educación moral es importante considerar no sólo la conducta o el juicio independientemente sino la integración de ambos en pos de una conducta moral deliberada y estable en el tiempo. Es por eso que se llega a la conclusión que para garantizar la efectividad de los programas de educación moral estos deben contar con elementos de los dos enfoques mencionados, con énfasis en el razonamiento y la experiencia de actividades con contenido moral (Nucci, 1997, 2008; Power, 1997; Althof & Berkowitz, 2006).

Marco teórico

Educación del Carácter

Es difícil rastrear los orígenes del enfoque denominado Educación del Carácter. Esta es una propuesta tradicional centrada en la transmisión de los valores de la familia y la Iglesia (autodisciplina, responsabilidad, coraje, honestidad, fe, respeto al otro, justicia, etc). El interés para educar en el desarrollo del carácter surge en EE.UU a finales del siglo XIX con la intención de fortalecer los cimientos de la sociedad (Althof & Berkowitz, 2006). El objetivo es la formación de agentes morales a través de la internalización de dichas virtudes, o la formación del “buen carácter”, entendido como la disposición general estable de una persona para hacer lo que es moralmente correcto guiado por las virtudes antes mencionadas (Davis, 2003). Para desarrollar el carácter, la persona debe involucrarse en la práctica de actividades donde se pueda observar la presencia de dichas virtudes (e.g: servicio comunitario, ceremonias religiosas y patrias, lectura de fábulas con moralejas, etc). Luego, de acuerdo a la intensidad y la frecuencia de las actividades, la persona irá instalando el hábito como parte de su forma de ser, lo que lo conducirá a realizar la conducta deseada (Ryan & Mc Lean, 1987. En: Nucci, 1997).

El énfasis en la formación del hábito es influencia directa de la ética aristotélica. Aristóteles postuló que nos hacemos justos con la práctica de acciones justas, autocontrolados ejercitando el autocontrol, valientes realizando actos valientes (Wyne 1991, p 143. En: Davis, 2003). En este sentido, los autores de la Educación del Carácter infieren que para formar el carácter es necesario practicar las virtudes específicas hasta formar el hábito en cada una de ellas. Entre los ejercicios propuestos se encuentra el escuchar historias, repetir ciertas palabras como himnos o versos bíblicos, hacer cierta cantidad de horas de servicio público, obedecer ciertas reglas estrictas y poco a poco las virtudes se irán interiorizando. Entonces, a mayor cantidad de involucramiento, es decir, a mayor repetición, mejores resultados. La idea es facilitar la ejecución de la conducta “moral” y hacer aversiva la conducta contraria (Lickona, 1998, p78. En Davis, 2003).

Este entrenamiento encuentra su respaldo psicológico en el conductismo. De acuerdo al constructo de estímulo-respuesta (INPUT-OUTPUT) existe una conexión entre lo que se les dice, deja ver y hace hacer a los alumnos con respecto a las virtudes y lo que ellos aprenden, es decir, se asume la asimilación de las virtudes transmitidas a las

personas en su forma final, o lo que es lo mismo, una transmisión directa (Davis, 2003). Por tanto, los profesores tienen una amplia gama de estrategias pedagógicas como la lectura de historias, los himnos y los rituales patrios o religiosos para enseñar a sus alumnos cuáles son los valores de la cultura y por qué son dignos de admiración (Bennet, 1993, p.11. En: Davis, 2003). En conclusión, la educación del carácter se centra en la conducta (Wynne, 1991, p.148. En Davis, 2003).

Además, como parte de las estrategias de enseñanza que utiliza se encuentra el modelado de la virtud. Esto quiere decir que dentro del entorno escolar, e incluso esto debería extenderse al hogar, los profesores y la plana administrativa del colegio deben servir de ejemplo de las virtudes que se pretenden enseñar. Esta técnica se deslinda del énfasis en la conducta, donde el alumno generalmente sólo aprenderá un patrón de comportamiento sobre una virtud específica viéndolo en la conducta del otro, ya sea esta actual, ficticia o narrada (Davis, 2003). En palabras de Lickona (1997):

A school committed to character education explicitly names and publicly stands for these values (caring, honesty, fairness, responsibility, and respect for self and others); promulgates them to all members of the school community; defines them in terms of behaviors that can be observed in the life of the school; models these values; studies and discusses them; uses them as the basis for human relations in the school; celebrates their manifestations in the school and community; and upholds them by making all school members accountable to standards of conduct consistent with the core values (Lickona et al. 1997, p. 29. En: Davis, 2003).

Asimismo, la influencia conductista puede observarse en el uso de castigos y premios para reforzar la conducta basada en virtudes. Un gran número de manuales de educación del carácter aconsejan a las escuelas desarrollar modos de captar a los alumnos que hacen “algo bueno” y ejercer una fuerte disciplina para instalar el hábito en aquellos que todavía no lo hayan logrado (Murphy, 1998, p142. En Davis, 2003).

Desde sus inicios, la educación del carácter, por tener un objetivo demasiado complejo, se ha visto carente de suficiente investigación científica. Entre los escasos estudios llevados a cabo se encuentra el de Hartshome & May (1928) pero con correlaciones débiles que no ofrecen suficiente sustento que apoye la efectividad de los programas de educación del carácter (Power, 1997). Por tanto, los educadores en el carácter basan la efectividad de su propuesta apelando a su propia experiencia como profesores, reportando mayor asistencia escolar, menos peleas y otros efectos positivos (Davis, 2003). No obstante, recientemente se están empezando a realizar estudios recogiendo los resultados de las escuelas, lo que ha generado una base de

datos empírica demostrando la efectividad de la educación del carácter (Berkowitz & Bier, 2005. En: Althof & Berkowitz, 2006).

En la última década del siglo XX, la educación del carácter ha empezado a integrar distintas perspectivas filosóficas y pedagógicas como las propuestas del desarrollo moral cognitivo. Lickona (1991) enfatiza la estimulación del razonamiento moral a través de la discusión de pares. Berkowitz y Bier (2005) reportan que los programas de educación del carácter efectivos apuntan al desarrollo moral y la implementación de discusión moral en el aula de clase. Lickona y Davidson (2005) incluyen el pensamiento crítico como parte del programa para endurecer el carácter (En: Althof & Berkowitz, 2006). Sin embargo, aún existe tensión entre aquellos teóricos que promueven el desarrollo de capacidades morales cognitivas y aquellos que pretenden formar agentes morales de la forma tradicional (Nucci, 1997).

Desarrollo Moral desde la perspectiva del Desarrollo Cognitivo

La perspectiva cognitiva del desarrollo moral encuentra sus orígenes en los trabajos de Piaget sobre las interacciones del juego de los niños (Piaget, 1932/1984). Propone que es la interacción social de los niños la que los lleva a nuevas formas de entendimiento moral pues esta interacción requiere de cooperación basada en la simpatía, mutualidad y el reconocimiento de derechos y deberes recíprocos de justicia. En este sentido, es la acción la que lleva a los niños a razonar sobre asuntos morales, con lo que van desarrollando nociones de lo que es la moralidad.

Piaget señala que lo que mueve a los niños al acto moral puede ser la represión por el miedo, respeto o afecto hacia el adulto (moral heterónoma), o la simpatía y toma de roles entre sus pares (moral de cooperación o autónoma). Considerando lo anterior se puede decir que la meta de la educación moral es el logro de la autonomía y para ello es necesario estimular la capacidad del niño de considerar la perspectiva del otro para que entre en conflicto cognitivo con su propio punto de vista y pueda elaborar sus propias nociones de moralidad basadas en la cooperación, la reciprocidad y las relaciones de justicia que se dan en la interacción de pares (Bergman, 2002). En pocas palabras, un educador de la moral debe estimular el razonamiento del niño sobre asuntos morales que impliquen tomar la perspectiva del otro.

Años después Kohlberg recoge los trabajos de Piaget y postula los denominados estadios del desarrollo moral (Kohlberg, 1984). Estos consisten en una serie de

construcciones secuenciales sobre principios morales universales. El primer principio para elaborar una moral universal consiste en considerar a las personas como fines en sí mismos y no como medios. El segundo principio es la justicia personal, el derecho de las personas de ser reconocidas como iguales ante cualquier situación. Los principios expuestos hacen referencia a la condición humana compartida por todas las personas racionales independiente de su sociedad civil y de ahí surge su carácter universalizable. De acuerdo a la teoría cognitiva del desarrollo, el juicio moral es un proceso de toma de roles que posee una nueva estructura lógica en cada estadio, guiada por los principios de justicia, que progresivamente resulta más comprensiva, diferenciada y equilibrada que la estructura previa incorporando las características lógicas de los estadios anteriores.

Se postula que los estadios superiores son formas de abordar los conflictos morales de manera mas compleja y adecuada porque implican un proceso de toma de decisiones con un razonamiento lógico más elaborado, no necesariamente con contenido que resulte más moral. Por tanto, lo que busca la perspectiva cognitiva del desarrollo moral es el desarrollo del juicio moral y no de un tipo de carácter moral específico, es decir, de una forma de operar basada en la justicia y no de contenidos morales particulares (Davis, 2003). Ahora, se espera que a mayor complejidad en el juicio moral la persona realice una toma de decisiones más concienzuda que lo lleve a realizar conductas morales. En conclusión, el juicio moral surge de la reflexión sobre asuntos morales y constituye el motivo para la ejecución de la conducta acorde a los principios mencionados (Bergman, 2002).

Como propuesta pedagógica para la educación moral, la teoría del desarrollo cognitivo sugiere la discusión de dilemas morales. En dicha discusión el profesor guía el razonamiento de los alumnos a quienes se les solicita identificar el problema, desarrollar opciones de solución, hacer elecciones razonadas sobre esas opciones y defender la opción elegida. Dichas discusión se centra en el razonamiento basado en relaciones de justicia y no en conclusiones elaboradas (Althof & Berkowitz, 2006).

Dado el carácter observable del juicio moral ubicable dentro de los estadios del desarrollo propuestos por Kohlberg, se ha podido realizar investigaciones que sustenten las propuestas del desarrollo moral desde la perspectiva cognitiva y que validen sus estrategias pedagógicas. La medición de los juicios morales implica un análisis de patrones observables de pensamiento en las respuestas del sujeto sobre los dilemas éticos de acuerdo a su ubicación en los estadios del desarrollo moral

(Colby, Kohlberg, et. al., 1987).

Sin embargo, es difícil estudiar la conducta moral desde la perspectiva del desarrollo cognitivo porque esta se centra en las estructuras de pensamiento las cuales sólo mantienen una relación probabilística con contenidos morales y con una acción real. En otras palabras, el hecho de pensar moralmente no garantiza la manifestación de la conducta (Power, 1997; Bergman, 2002). Además, la propuesta kohlbergiana estaba basada en la discusión abstracta alejada de la experiencia directa. Considerando estos puntos, Kohlberg llevó a cabo un experimento relacionado con las ideas aristotélicas de comunidad denominado Escuelas como Comunidades Justas (Just Community School) tratando de ampliar el espectro e incluir conducta, valores y emociones. Este consiste en establecer una comunidad democrática entre profesores y alumnos donde las reglas y los objetivos sean diseñados en cooperación y reflejen las aspiraciones del colectivo (Kohlberg, 1981, p. 2-3. En: Power, 1997). Esta propuesta también está influida por los trabajos de Piaget sobre cooperación infantil y tiene como objetivo reflexionar y discutir sobre la toma de decisiones conjunta para el bienestar de la comunidad basado en la experiencia real, a su vez desarrollando la noción del otro como digno de respeto y cuidado y la importancia del consenso para lograr metas comunes. Sin embargo, la escasa investigación empírica desarrollada por los teóricos de la Comunidad Justa muestra que la discusión práctica llevada a cabo en este modelo funciona de igual manera que la discusión abstracta (Davis, 2003).

Discusión

La discusión de los postulados de la educación del carácter y la perspectiva cognitiva del desarrollo moral gira en torno a las críticas presentadas en el texto de Davis (2003) con respecto a la educación del carácter. Estas están agrupadas en tres ejes temáticos: fundamento empírico, definición conceptual y domino moral que facilitan el encuadre de las controversias surgidas por uno y otro enfoque.

Fundamento empírico

Parte de las tensiones entre los teóricos de la educación del carácter y los de la perspectiva cognitiva del desarrollo moral es que los primeros le critican a los segundos que su enfoque resulta muy estrecho pues sólo se centran en el desarrollo del juicio moral mientras que ellos tienen un foco de acción más amplio pues pretenden la formación general del carácter. Sin embargo, esto ha llevado a que los

estudios que validen la efectividad de la educación del carácter sean muy difíciles de llevar a cabo y por tanto, no existe suficiente soporte empírico que respalde la propuesta (Power, 1997). El problema de fondo es que para observar el carácter se deben observar las acciones morales durante mucho tiempo y en diferentes contextos, mientras que el juicio moral es observable a partir de una entrevista. Es por ello que resulta poco probable sostener un estudio a largo plazo para identificar el alcance de los programas de educación del carácter.

Si bien los profesores apelan a su experiencia directa para reportar la efectividad de dichos programas, sus observaciones se limitan al aula de clases por lo que no pueden decir mucho de la conducta de sus alumnos en otros contextos como el hogar, o la calle (Davis, 2003). Además, así pudieran hacerlo no pueden tener la certeza de que dichas conductas o hábitos se hayan instalado lo suficientemente profundo en la personalidad de los alumnos como para que sean estables a través del tiempo.

En conclusión, la educación del carácter presenta una desventaja de soporte empírico que valide la efectividad de sus programas, mientras que las evidencias que apoyan a la perspectiva del desarrollo son mayores (Power, 1997; Althof & Berkowitz, 2006). Quizá por eso los programas de educación del carácter empezaron a incorporar métodos como la discusión de dilemas morales.

Definición conceptual

Como se mencionó, el carácter es la disposición general estable de una persona para hacer lo que es moralmente correcto guiado por las virtudes (Davis, 2003). Dicha disposición es observable a través de la conducta y aprendida a través de los hábitos.

Sin embargo, no parece muy sensato pensar que el carácter se va a desarrollar simplemente repitiendo ciertas conductas. Eso haría demasiado sencilla la labor docente y resulta ingenuo pensar que todo aquello que los profesores dicen, muestran y hacen hacer a sus alumnos va a ser automáticamente asimilado por ellos. Si de acuerdo a Aristóteles nos hacemos justos con la práctica de acciones justas, ¿es eso suficiente? Es decir, basta con ejecutar una conducta denominada justa para que la persona sea considerada como tal? Ciertamente no. Parte de la definición de la moral es hacer las acciones correctas por las razones correctas. En este sentido, Un acto justo no es el acto que se parece a lo que haría una persona justa sino el que surge de los principios que una persona justa considera (Davis, 2003). Por tanto, la educación

del carácter tiene un error en su misma definición pues no está formando el carácter sino sólo hace hincapié en la conducta mostrada.

Esto también puede ser explicado por su intención de dividir la enseñanza del carácter a virtudes y conductas específicas separándolas de la personalidad del individuo y reduciéndolas a cualidades morales estériles (Davis, 2003).

Por otro lado, la perspectiva cognitiva del desarrollo moral se enfoca en el juicio moral, es decir, en la deliberación que hace el individuo para anteponer una alternativa de conducta sobre la otra y las razones para ello en asuntos morales (Althof & Berkowitz, 2006). Esto constituye la esencia de una personalidad moral, aquella que actúa por las razones correctas.

Cabe resaltar que resulta peligroso para la vida en comunidad el ejercicio de las virtudes sin la medicación del juicio moral pues constituye una especie de fanatismo (Davis, 2003). No es de sorprenderse que las comunidades fuertemente adheridas a la educación del carácter en EE.UU sean los grupos evangelistas y fundamentalistas (Ryan, 1987. En: Power, 1997) quienes además históricamente muestran mayores actitudes de intolerancia.

El objetivo central de una educación moral debería ser el desarrollo de una estructura mental basada en principios de justicia y equidad que le permita al individuo afrontarse a situaciones de dilemas morales con la suficiente capacidad cognitiva para deliberar y tomar una decisión lo más próxima a los principios que lo rigen (Davis, 2003). Parte del carácter moral de las acciones viene de la mano de asumir los principios morales como propios, es decir de ser autónomo con respecto a lo que se piensa y hace. Para lograrlo no basta con el desarrollo cognitivo en forma de dilemas sino también permitirle al alumno tomar decisiones sobre su propia experiencia en el aula, discutir los problemas disciplinarios y no aplicar castigos arbitrarios y favorecer un clima escolar donde se den experiencias emocionales de calidez y justicia (Nucci, 2008).

Dominio Moral

La moralidad se define como las concepciones, razonamiento y acciones de uno que repercuten en el bienestar, los derechos y el trato justo de las personas (Nucci, 1997).

Como se mencionó líneas arriba, la educación del carácter presenta un serio problema

pues su énfasis en la conducta no permite esclarecer la naturaleza de las razones que llevan a dicha acción (Davis, 2003).

Si el alumno generalmente sólo aprenderá una conducta o virtud específica viéndola en la conducta del otro esto nos lleva al uso del modelado como método de enseñanza de las virtudes. El modelado que deben llevar a cabo los profesores y la plana administrativa de las escuelas es un requerimiento propuesto por la dirección para servir de ejemplo a los alumnos y desarrollar su carácter. Sin embargo, al ser más importante que la conducta en sí misma que las razones que la conducen el énfasis recae en la apariencia y aparentar lo que uno no necesariamente piensa es enseñar a los alumnos a ser hipócritas (Davis, 2003). Muchas veces en la experiencia escolar los alumnos escuchan por parte de sus maestros mensajes como "No basta con prestar atención, hay que aparentar que lo estás haciendo", "Por lo menos esfuérzate para que no te vea haciendo eso", "No vuelvas a hacer eso delante mío", con lo cual están restando importancia a los motivos y las razones de la conducta.

Además, el hecho de que se exija a los alumnos, profesores y personal administrativo el adherirse al modelado de ciertas virtudes tradicionales socialmente aceptadas por la escuela o la comunidad constituye un atentado contra la libertad de las personas de decidir qué virtudes consideran importantes (Davis, 2003). Para hacer a un lado ese problema y con la intención de buscar un modelo universal, la perspectiva cognitiva del desarrollo moral no pretende introducir un contenido moral específico sino desarrollar una forma de operar aplicable a todos los seres humanos más allá de su pertenencia a una cultura u otra (Kohlberg, 1984). En todo caso, parte de la educación moral debe ser la reflexión sobre las virtudes y no la mera imposición pues eso es un adoctrinamiento arbitrario. Cabe preguntarse, qué tendría de malo dicho adoctrinamiento si responde al bienestar de la sociedad? Más allá de la violación al derecho de libertad el peligro recae en que por medio del adoctrinamiento los alumnos podrían no interiorizar el contenido de las virtudes, es decir hacerlas suyas por, lo cual disminuyen las probabilidades de que sean estables a través del tiempo y se realicen sin presión externa. Cuando el juicio moral es desarrollado, se crea una estructura de pensamiento que le permite al individuo enfrentarse correctamente a situaciones de conflicto moral a través del tiempo y sin la presencia de la autoridad (Piaget, 1932/1984).

Esto lleva a reflexionar sobre el uso de reforzadores como premios y castigos como parte de las prácticas de la educación del carácter. Estos mantienen a los alumnos en

un estado heterónomo pues la razón para llevar a cabo una conducta moral se ve condicionada por la presencia de un estímulo externo (Power, 1997). Asimismo, los castigos llevan a los niños a buscar maneras de evadir el castigo pero manteniendo la conducta indeseable, los conduce al conformismo porque para evitar el castigo lo único que tienen que hacer es obedecer, y pueden hacer que los niños se revelen frente a la autoridad. Por eso Piaget propone las sanciones por reciprocidad que son sanciones directamente relacionadas con el acto que se quiere sancionar y no castigos de carácter arbitrario (Piaget, 1932/1984; Kamii, 1995). Además, la obligatoriedad del involucramiento en actividades pro sociales como el servicio comunitario obligatorio produce una sensación aversiva que reduce la probabilidad de instalar el hábito (Davis, 2003). Por tanto, debería evitarse el uso de reforzadores externos y hacer énfasis en la reflexión sobre la importancia de las conductas en tanto obedecen a principios como la justicia y el respeto al otro.

Tomando en cuenta la definición de moral, la perspectiva del desarrollo cognitivo también presenta una limitación. El hecho de elaborar un juicio moral complejo ubicable en los niveles superiores del razonamiento no garantiza la ejecución de una conducta moral (Nucci, 1997). Si bien Kohlberg (En: Bergman, 2002) había hecho la distinción entre los juicios deónticos (deliberaciones sobre la toma de decisiones de principios morales) y los juicios de responsabilidad (valoración sobre la relevancia del juicio moral y el compromiso hacia este), asumía que el juicio era el motivo principal para llevar a cabo la conducta, restando importancia al rol que juega la personalidad en la toma de decisiones.

Damon (En: Bergman, 2002), teórico de la perspectiva del desarrollo, observa en sus investigaciones que la moralidad no se consolida como una característica del sí mismo hasta la adolescencia media por lo que el sí mismo y la moral son dos elementos separados. Con estos resultados se puede explicar el por qué algunas personas piensan que algo es correcto y hacen lo contrario, ya que no hay una integración sólida entre su sí mismo y la moral. Siguiendo esta línea, Blasi (En: Bergman, 2002) propone que la transición entre el juicio de responsabilidad y la acción está sustentada en una autoconsistencia: no actuar de acuerdo al juicio moral que se posee debe ser percibido como una inconsistencia de lo que uno es o quiere ser, a menos que se utilice mecanismos que lo neutralicen (e.g: desenganche moral de Bandura). El autor establece la tensión objetividad (moralidad racional)/ subjetividad (valores y deseos propios del individuo). Según él la objetividad, la moral racional (aquellos principios que guían la conducta) no debe ser impuesta sino elegida por el sujeto dentro de su

libertad de voluntad. Con esta elección libre el individuo perfila su identidad y su propia voluntad a la luz de la realidad moral objetiva y no por simple obediencia, internalización o socialización. Es importante resaltar que para realizar la elección se debe facilitar un ambiente donde se experimente un espíritu de justicia y se discuta sobre la toma de decisiones que consideren al otro en términos de relaciones recíprocas (Nucci, 2008).

En conclusión, el entendimiento moral (juicio) da forma a la identidad personal (que podría ser entendida como carácter) y esa identificación con la moralidad le da al individuo un sentido de responsabilidad y desata la motivación para actuar consistentemente con las creencias de cada quien (el potencial motivacional es más grande que la fidelidad a un principio abstracto). En este sentido la objetividad y subjetividad, la razón y el afecto y la voluntad están integrados.

Considerando todo lo anterior, podría decirse que la perspectiva cognitiva del desarrollo moral encuentra su campo de acción dentro del dominio moral centrándose en las razones de la conducta de las personas, mientras que la educación del carácter traspassa dicha barrera para introducirse en el dominio convencional y lo personal a través de su pretensión por instalar valores tradicionales e influir en los gustos y las preferencias de los alumnos y maestros con respecto en qué actividades participar y cómo comportarse de manera concreta (Power, 1997).

Conclusiones

- Los postulados y métodos pedagógicos de la educación del carácter tienen que ser tomados con cautela pues no hay suficiente base empírica que los valide. No sólo podría estar trabajándose en vano sino que podría estar gestándose resultados contraproducentes con la convivencia social como el fanatismo religioso o el ultranacionalismo. Sin embargo, constituye un acierto el incorporar métodos como la discusión de dilemas pues sensibilizan a los estudiantes frente a la problemática moral y fortalece su juicio a la hora de tomar decisiones.
- No hay que dar por sentado la asimilación total de las virtudes vía la transmisión directa de las mismas. El aprendizaje se da por medio del ejercicio de la razón sobre los eventos del mundo. Por tanto, la educación moral está en la obligación de desarrollar en los alumnos aquellas estructuras cognitivas que

le permitirán lidiar con asuntos morales de manera que hagan uso de los principios de reciprocidad y justicia y no una simple conducta carente de reflexión, pues eso va en contra de la misma definición de moral y no garantiza su efectividad.

- El hecho de elaborar un juicio moral complejo ubicable en los niveles superiores del razonamiento no garantiza la ejecución de una conducta moral. El juicio moral debe estar integrado al sí mismo, es decir, constituir un todo con la personalidad. Es el desarrollo de un self moral el que desata la motivación para actuar consistentemente con los principios. La identidad moral tiene que estar orientada hacia la autonomía, siendo capaz de actuar independientemente de los reforzadores externos y los castigos. Asimismo, dicha autonomía acompañada de una toma de roles, el razonamiento cognitivo y un ambiente donde se ejercite la convivencia basada en la justicia favorece el desarrollo de la noción del otro como un ser digno de respeto.
- Por último, se pone de manifiesto que ninguno de los dos enfoques en su forma tradicional constituye una alternativa para una verdadera educación moral. La conducta no es suficiente así como tampoco lo es el juicio. Para lograr un mayor alcance en la formación de personas como agentes morales es necesario la combinación de las dos perspectivas (Nucci, 1997). Una alternativa viable se da en el modelo de las Comunidades Justas pues integra la discusión de dilemas morales y el ejercicio de toma de decisiones conjuntas así como la experiencia real de valores de convivencia. Sin embargo, es un modelo con poco uso práctico por la dificultad de instalarlo en las escuelas (Davis, 2003).

Referencias

Althof, W. & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, Vol 35, Issue 4, p. 495-518

Bergman, R. (2002). Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology. *Human Development*, Vol 45 Issue 2. p. 104-124.

Colby, A; Kohlberg, L. et. Al (1987). *The measurement of moral judgment. Vol 1. Theoretical Foundation and research validation*. Cap 1: Theoretical introduction to the measurement of moral judgement.

Davis, M. (2003). What's Wrong with Character Education? *American Journal of Education*, Vol 110, Issue 1, p. 32-57

Kamii, C (1995). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor. Apéndice: La autonomía como fin de la educación

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Vol 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row. Cap 4: From is to ought; how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development

Nucci, L. (2008). *Nice is Not Enough: Facilitating Moral Development*. New Jersey: Pearson education. Cap 5: Facilitating Moral Development Through School Climate and Developmental Discipline

Nucci, L. (1997). Moral Development and Character Formation. En: Walberg, H. J. & Haertel, G. D. *Psychology and educational practice*. Berkeley: MacCarchan, p. 127-157

Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. Cap 4: Las dos morales del niño y los tipos de relaciones sociales

Power, C. (1997). Understanding the Character in Character Education. En: Nucci, L. (Chair). *Developmental perspectives and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association. Chicago, March 1997.