

EL EDUCADOR EN LOS PROCESOS DE FORMACION MORAL

JOSEP PUIG ROVIRA

RESUMEN

La intención de este artículo es trazar un panorama de las tendencias más importantes en educación moral y ver qué tipo de intervención educativa se le supone al educador en cada una de ellas. En este recorrido veremos la educación moral como socialización, como clarificación de valores, como desarrollo y como formación de hábitos virtuosos. Posteriormente se dedicará una parte del escrito a describir qué entendemos por educación moral como construcción y qué tipo de intervención debe llevar a cabo el educador en dicha propuesta de formación moral.

ABSTRACT

The aim of this article is outline the most important tendencies in moral education and see what kind of educational intervention is expected of the educator in each of them. In this review we will see moral education as socialisation, as clarification of values, as development and as the formation of moral habits. Leiter a part of the article is dedicated to describing what we understand by moral education as construction and how the educator should intervene in this proposal of moral education.

PALABRAS CLAVE

Educación moral, Construcción de la personalidad moral, Participación guiada, Juicio moral, Clarificación de valores, Hábitos morales, Socialización.

KEYWORDS

Moral education, Construction of moral personality, Guided participation, Moral judgement, Values clarification, Moral habits, Socialisation.

En este escrito nos proponemos tres objetivos: exponer los principales modelos de educación moral, proponer una comprensión de la educación moral como construcción de la personalidad, y dilucidar el tipo de intervención educativa que se espera del educador en cada uno de estos paradigmas morales.

1. LA EDUCACION MORAL COMO SOCIALIZACION

Los autores que de un modo u otro pueden vincularse a las posiciones sociologistas entienden que la educación moral debe insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenecen. Describen la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas. Valoraciones y normas que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad. Se les imponen con la autoridad que emana de una entidad social superior a los individuos, que además

pueden ejercer una ascendencia y presión sobre ellos. En síntesis, puede decirse que la educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales (Durkheim, 1947).

Desde esta perspectiva, las normas morales se definen como una obra colectiva que recibimos y adoptamos en mayor medida que no contribuimos a elaborar. Y, por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, sin que su conciencia y voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe. En todo caso, la única tarea que corresponde a cada uno de los sujetos en formación es averiguar la naturaleza y la necesidad de las normas sociales; es decir, llegar a conocer su razón de ser. Es a partir de este momento, una vez descubierta la realidad de las normas sociales, cuando el conformismo adaptativo dejará de ser presión o imposición y se convertirá en reconocimiento y aceptación de la necesidad de las normas sociales. La heteronomía comprendida se habrá transformado en cierto modo en autonomía.

Entender la educación moral como socialización significa en muchos casos reducirla a procesos sociales de adaptación. Procesos que señalan correctamente que la moral tiene que ver con el cumplimiento de las normas sociales, pero que no perciben que tales normas pueden también criticarse, cambiarse y, en definitiva, construirse creativamente. Por otra parte, la educación moral como socialización reconoce también de modo correcto la vinculación a la colectividad que suponen las prácticas morales. Pero sólo da cuenta de tal vinculación en tanto que adhesión incondicional a una realidad superior que se nos impone unilateralmente. En cambio, le resulta difícil percibir los procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico. Finalmente, la moral requiere autonomía de la personalidad, pero no sólo como descubrimiento y acatamiento de las regularidades sociales. La autonomía supone conciencia personal y creatividad moral.

La educación moral como socialización podría dar cuenta del proceso formativo comparándolo con la incorporación de un aspirante a una asociación. La socialización moral puede parangonarse con la entrada de un nuevo miembro a una entidad que tiene historia y se rige por reglas. En estos casos la formación puede entenderse como una minuciosa visita durante la cual el aspirante observa el funcionamiento de la asociación y recibe las explicaciones pertinentes de uno de sus miembros calificados. Tras la visita se supone que el aspirante ya conoce, acepta y es capaz de practicar todas las normas que pautan el funcionamiento de la institución que lo acoge. A partir de aquel momento es ya un miembro normalizado de la asociación. Esta concepción otorga al educando el papel de aspirante, que observa, pregunta y asimila sin aportar nada personal y propio a la institución. El funcionamiento de la institución no parece modificable y en consecuencia no se espera nada de las nuevas incorporaciones. Por su parte, el educador tiene como función mostrar las virtudes de la asociación y enseñar sus normas de funcionamiento. Actúa como delegado de la asociación ante los recién llegados, su valor reside en ser un buen guía. Finalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene mucho que ver con una visita en la que se muestra y demuestra el funcionamiento de la entidad, tras la cual el aspirante está ya capacitado para incorporarse como miembro totalmente preparado para participar en ella.

2. LA EDUCACION MORAL COMO CLARIFICACION DE VALORES

Cuando entran en crisis los modelos educativos basados en criterios seguros de valor, suelen imponerse posturas que de una forma u otra apelan a concepciones relativistas de los valores. Estos modelos suponen que los conflictos de valor sólo pueden encararse apelando a algún tipo de decisión subjetiva del individuo implicado en ellos. Se acepta la existencia de conflictos de valor, pero no se acepta la posibilidad de hallar soluciones generalizables a los problemas morales. Sin embargo, aceptar la existencia de conflictos de valor reales y reconocer la imposibilidad de encontrar soluciones universalmente aceptables no significa adoptar una postura de pasividad ante las controversias morales. Significa únicamente que los conflictos morales deben resolverse mediante decisiones exclusivamente individuales, más o menos ilustradas, de los sujetos afectados. La educación moral se convierte en una clarificación de los valores que se aprecian y que permitirán resolver las controversias en que cada sujeto se halle inmerso.

La educación moral como clarificación parte del supuesto de que los valores son una realidad del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada individuo debe, mediante un proceso eminentemente individual, discernir los valores que quiere hacer suyos. Y, si le es posible, debe hacerlo intentando superar los límites, los condicionamientos y las presiones sociales impuestas. En una sociedad plural son múltiples y variados los valores que coexisten y es difícil definir una opción de valor preferible en sí misma a las demás. Los criterios subjetivos y las preferencias personales serán lo que decida en cada circunstancia qué opción es más correcta.

Pedagógicamente, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y claridad para decidir en cada situación lo más conveniente. Dado que la decisión es individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda necesariamente limitada a un proceso de esclarecimiento personal. En consecuencia, se trata de usar diversos métodos de autoanálisis que sensibilicen a los educandos sobre sus propios valores. Un proyecto de educación moral de estas características, aunque defienda una cierta concepción de la autonomía personal, conduce de modo casi inevitable a la aceptación escasamente crítica de los valores sociales imperantes (Raths, Harmin y Simon, 1967).

En síntesis, la educación moral como clarificación de valores pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee ya como de antemano. Tal reconocimiento es lo que permitirá guiar la conducta personal de modo más ajustado a los propios deseos y valoraciones. Transparencia y coherencia son sus objetivos y, en opinión de los representantes de este paradigma, son también la base de la felicidad personal. Sin duda esta tendencia aporta el reconocimiento de una cierta imagen de la autonomía moral. Pero se trata de una autonomía moral individualista y electiva. Los problemas morales son colectivos, pero sólo se escucha, al menos en teoría, la voz aislada de cada sujeto moral. Una voz que sirve únicamente para elegir el valor que considere más idóneo. Pero idoneidad es aquí sólo deseabilidad personal, no hay cuanto menos explícitamente ningún otro criterio de orientación moral. Reconocer ese momento eminentemente personal que deben tener los procesos de reflexión y construcción moral no significa quedar anclados en él. La educación moral no puede olvidar sus elementos históricos, culturales y sociales, ni tampoco puede pasar por alto la tarea constructiva que de modo interpsicológico y dialógico deben llevar a cabo todos los afectados por los problemas o controversias morales.

La educación moral como clarificación de valores podría explicar el proceso formativo usando metáforas propias de las investigaciones arqueológicas que se afanan por buscar alguna pieza particularmente apreciada. La educación moral tendría bastante de excavación en busca de algún objeto cuya existencia se supone y al cual damos una gran importancia. Su hallazgo hará que podamos entender mejor el pasado y proyectar mejor también el futuro. Por lo tanto, conseguir la pieza que se anda buscando tiene el poder de transformar al investigador. Lo tiene durante la excavación, ya que la mera búsqueda modifica al investigador, y lo tiene en caso de hallarla porque va a cambiar la percepción de la realidad que tenía el arqueólogo. La educación moral como clarificación tiene pues algo que ver con los trabajos de campo durante los cuales se busca un objeto deseado y ya existente: el reconocimiento de los propios valores es el principal resultado que busca la educación moral. En esta concepción moral el educando tiene un papel privilegiado: es el investigador que conduce activamente las pesquisas. En cambio, el educador queda relegado a un plano secundario: o bien, en la mejor de las hipótesis, puede inspirar la búsqueda con alguna indicación acertada, que en cualquier caso deba operativizar siempre el investigador-educando; o bien, se limitará a colaborar en tareas logísticas y quizás en momentos de desesperanza pueda llegar a dar ánimos al investigador-educando. Finalmente, como ya se ha indicado, el proceso de enseñanza y aprendizaje moral puede entenderse como una búsqueda arqueológica empeñada en hallar un objeto valioso que va a permitir la mejor comprensión de la vida humana. Se trata de un objeto que existe, que muy probablemente se encuentre en el lugar que se ha escogido para la excavación y cuya posesión tiene la virtud de provocar un giro en la vida de quien lo vaya a encontrar. El mecanismo básico del aprendizaje tiene mucho de búsqueda o pesquisa que quiere escudriñar y desempolvar algo; se trata de llegar a ver o clarificar algo que se hallaba tapado.

3. EDUCACION MORAL COMO DESARROLLO

Distanciándose de la educación moral como socialización y de la educación moral como clarificación de valores se ha ido formulando en sucesivas etapas una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. Desde esta perspectiva se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que a su vez nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos (Dewey, 1975, Piaget 1971, Kohlberg, 1981 y 1992).

Podríamos decir que las aportaciones de estos autores parten de tres principios básicos y comunes. El primero considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto, derivado del anterior, defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo. El tercer principio común a los tres autores consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son desde el punto de vista moral mejores y más deseables que los anteriores.

Respecto a la concepción de la educación moral como desarrollo, Dewey fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo, a saber: el objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo intelectual como moral y la educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán la maduración de las funciones psicológicas. Más completa, sin embargo, fue la aportación de Piaget. En su opinión la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral

heterónoma a la moral autónoma. Para conseguirlo se deben proporcionar experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía. Por su parte, Kohlberg coincide con Dewey y Piaget al considerar que la finalidad básica de la educación moral es facilitar al alumno aquellas condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral. Desarrollo que entiende como progresión continua de las formas de razonamiento moral. Progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas.

A partir de la idea de educación moral entendida como desarrollo, cada autor formula una propuesta concreta en torno a la trayectoria que el sujeto debe recorrer para alcanzar dicho desarrollo moral. Podemos decir, en este sentido, que la teoría iniciada por Dewey sobre el desarrollo moral culmina en la definición de los seis estadios del desarrollo del juicio moral que formula Kohlberg.

Dewey estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel premoral o preconvencional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primer nivel se caracterizaría por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo nivel se incluirían las personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen. En este nivel los sujetos aceptan sumisamente la norma sin someterla a un proceso de reflexión crítica. En el último nivel o nivel autónomo el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos.

Piaget considera un primer nivel premoral en el que no existe sentido de obligación respecto de las reglas; un segundo nivel heterónomo que se define por la obediencia a la norma y por una relación de obligación respecto de la autoridad. En último lugar, se encuentra el nivel autónomo en el que se tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero la obligación se basa en relaciones de reciprocidad. En la propuesta de Piaget, los niveles propiamente morales serían los dos últimos: el nivel heterónomo y el nivel autónomo. Entre ambos se da una relación de sucesión, por la cual el niño pasa de la moral heterónoma a la moral autónoma.

Kohlberg inicia sus investigaciones en el ámbito del desarrollo moral redefiniendo a través de estudios longitudinales y transculturales los niveles y estadios establecidos por Dewey y Piaget. En su formulación final, Kohlberg establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral que se agrupan en tres niveles distintos: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional. La aportación más interesante de Kohlberg ha sido posiblemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de impulsar a los sujetos hacia los estadios superiores.

Indicábamos al inicio de este apartado que el tercer aspecto común a los tres autores era considerar los últimos niveles o estadios como moralmente más deseables que los primeros estadios. Si bien es una idea que se desprende de las tres aportaciones, fue Kohlberg quien la tematizó de forma más amplia. Para Kohlberg los estadios superiores son más maduros que los estadios inferiores por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal de razonamiento de cada individuo. Este crecimiento o desarrollo es doble. Por un lado se da el *crecimiento de la diferenciación*, que consiste en un aumento de la sensibilidad respecto a la diferencia entre el criterio que prima y el que debería ser tenido en cuenta. Mientras que la moral heterónoma únicamente percibe lo que "es", la moral autónoma percibe lo que "es" y lo que "debería ser". Por otra parte, hay también un

crecimiento de universalidad o integración que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier tiempo, persona o situación. Los criterios empleados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los estadios inferiores.

A pesar de que las teorías que entienden la educación moral como desarrollo han contribuido en gran medida a fundamentar y operativizar un modo de entenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, es necesario mencionar también las críticas y polémicas que han desencadenado. Sin entrar en su explicación detallada, veamos algunas de las objeciones que se han hecho a las aportaciones de Piaget y Kohlberg. En primer lugar, cabe señalar las críticas dirigidas al excesivo énfasis dado a los factores cognitivos en detrimento de los factores motivacionales y conductuales; o las objeciones lanzadas contra la omisión de los efectos positivos que puede producir la enseñanza explícita y directa de la moral en el criterio ético de los alumnos; o bien la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral. Asimismo, se les ha criticado el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales valiosos que la humanidad ha ido acumulando. En la misma dirección se ha hablado de la imposibilidad de entender desde la perspectiva cognitivo-evolutiva la complejidad de las situaciones reales. El sujeto enjuicia moralmente desde una situación "de laboratorio", muy alejado de las realidades contextuales sobre las que pretende pensar.

La educación moral como desarrollo quizás podría comprenderse mejor si la comparamos al proceso mediante el cual llegamos a dominar la lengua materna. Lentamente cada sujeto, casi como aguardando y siguiendo el simple crecimiento o maduración de algo, va logrando la optimización de las capacidades para hablar cada vez mejor su lengua. Del mismo modo, la educación moral entendida como desarrollo sería el progresivo crecimiento o maduración de alguna capacidad moral que en cierto modo todo individuo posee ya desde su nacimiento pero que debe ir mejorando paulatinamente. En realidad esta apariencia puede esconder alguna duda: aprender una lengua es aprender un sistema cultural de signos o supone que lo realmente importante es poner a punto una capacidad lingüística básica sin la cual nada es posible. La incertidumbre puede mantenerse, pero la educación moral como desarrollo puede también seguir entendiéndose como maduración de una capacidad preexistente. De igual manera a como ocurre con el aprendizaje de la lengua, su dominio no se logra por transmisión, ni por clarificación, ni por modelado, sino que precisa un intenso ejercicio o uso de parte de quien aprende. No es posible desarrollar esta capacidad que se posee en germen sin ejercicio por parte del sujeto que debe llegar a dominar tal capacidad. El uso será más o menos diestro, pero será el mejor posible de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre el sujeto. Por otra parte, sin ese uso todavía imperfecto resulta imposible ir mejorando la capacidad en desarrollo. De acuerdo con esta concepción, el educando tiene un papel relevante ya que sin su actividad será imposible desarrollar la capacidad en cuestión. El educando en cierto modo es como un investigador de la lengua que debe descubrir para sí mismo todos sus secretos. Desde su perspectiva la tarea que lleva a cabo es totalmente original. En cuanto al educador su posición es secundaria pero relevante. Su responsabilidad principal reside en proporcionar a los jóvenes todas aquellas experiencias y medios que les ayuden en su tarea investigadora. Por lo tanto, su trabajo tiene mucho que ver con la disposición de un medio que permita el uso experimental de la capacidad en desarrollo. En nuestro caso posibilidades abundantes de hablar o de dilucidar situaciones morales. Sin embargo, los educadores pueden tener una percepción distinta de lo que aprenden los educandos. Ya ven que para los jóvenes aquello es una experiencia singular, pero también saben que es una experiencia absolutamente común y generalizada. En algunos casos, incluso podrían atreverse a dar algunas claves y acelerar (o impedir según la perspectiva) el

proceso de reinención. Este es el dilema de los educadores en este paradigma: deben abstenerse de enseñar cosas que sólo perjudican el proceso de maduración y crecimiento, o por el contrario deben aportar conocimiento para acelerarlo y mejorarlo. Por último, el proceso formativo se basa menos en mecanismos de enseñanza o de aprendizaje, y más en la maduración de las capacidades personales. Una maduración que tiene que ver con la paciencia que exige el crecimiento y con el ejercicio que requiere el desarrollo. Paciencia y actividad son alguna de las claves de la intervención educativa en la educación moral como desarrollo.

4. LA EDUCACION MORAL COMO FORMACION DE HABITOS VIRTUOSOS

Bajo este epígrafe incluimos un conjunto de propuestas de educación moral que tienen una larga tradición que se remonta al menos hasta Aristóteles, pero que de nuevo hoy se están revitalizando. Impulsadas por factores sociales, culturales y filosóficos de muy distinta índole, y manteniendo un diálogo crítico con las posiciones cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, tales posturas han tomado un renovado protagonismo en los debates sobre educación moral. Nos estamos refiriendo a propuestas de educación moral que la entienden como adquisición de virtudes, formación del carácter o construcción de hábitos. Estas posiciones tienen numerosos puntos en común que les dan cierta unidad (Peters, 1981).

Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente. Sin la formación de hábitos y la configuración del carácter no hay personalidad moral. Pero tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos; es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones valiosas. Implícita o explícitamente en esta postura hay una clara orientación finalista o teológica. Una orientación que supone la existencia de algo que permite establecer desde siempre aquello que sea virtuoso o bueno para cada sujeto. En unos casos se habla de una ley universal propia de la naturaleza humana que cada sujeto puede conocer de modo casi inmediato y de acuerdo a la cual debe regular su conducta. En otros casos la moralidad que debe impregnar a cada sujeto se define de acuerdo a las normas y valores culturales e institucionales. Bajo esta perspectiva, una persona moral es aquella que se ha adherido a las tradiciones y valores sociales y que los ha convertido en un conjunto de virtudes personales.

Se trata de una perspectiva moral que concede mayor énfasis a la cultura y a las tradiciones de la comunidad, y ello en la medida que tales formas sociales expresan y facilitan el acercamiento al bien humano. La convicción de que la civilización ha acumulado un amplio conjunto de formas valiosas que deben conservarse y transmitirse vigorosamente a las jóvenes generaciones es lo que ha dado una gran trascendencia al papel de la escuela y de los educadores.

La actividad educativa que infundirá forma humana y moral a los educandos se lleva a cabo en dos fases: la primera se destina a reconocer los principios morales esenciales y a derivar de ellos sus concreciones; en la segunda se trata ya de activar las posibilidades de cada sujeto para que realice repetidamente actos que vayan configurando los hábitos morales y el carácter personal de acuerdo a los principios y valores morales previamente reconocidos. Culminar estas dos etapas de manera exitosa requiere una fuerte presencia y compromiso por

parte del educador. Una actividad educativa que se plasmará en la exposición a modelos personales dignos de ser imitados; en la explicación clara y minuciosa de lo que es una conducta moral; en la exhortación o persuasión de los educandos en favor de determinadas formas morales; en la exigencia, el control y la evaluación; en el diseño de entornos institucionales densos en prácticas virtuosas de manera que impregnen a todas las personas que los frecuentan; y en la consideración del valor de las experiencias sociales de toda índole. La educación ya no es un proceso de desarrollo, sino una actividad artística mediante la cual un escultor da forma a una materia dúctil (Nucci, 1989).

La educación moral como formación de hábitos virtuosos se orienta prioritariamente, aunque no exclusivamente, hacia las vertientes comportamentales de lo moral. Se trata de propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas como virtuosas. Es decir, que expresen valores socialmente arraigados y propios de una comunidad humana, o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad que puede esperar cada ser humano. Es por tanto un paradigma receloso de la educación moral como clarificación y como desarrollo, y ello en la medida que esas posturas no intentan transmitir formas morales en sí mismas valiosas, ni convertirlas en conductas. Es en esta dirección que hace sus mejores aportaciones: ver lo moral como algo fundamentalmente relacionado con hábitos virtuosos; con formas de ser y comportarse. Sin embargo, entendemos que ofrecen sus puntos más débiles al dar por establecidos y claros los contenidos de tales hábitos virtuosos. Tales contenidos son difíciles de fijar cuando nos encontramos en sociedades plurales en las que conviven proyectos de vida distintos. En estos casos el contenido de los hábitos no puede estar prefijado, sino que debe construirse en relación a las propias expectativas personales, a las situaciones de vida con las que cada cual se encuentra, y en función de la gama de problemas que cada sujeto debe solucionar.

La educación moral como formación de hábitos virtuosos puede compararse, siguiendo una metáfora clásica, al modelado de una estatua a partir de una previa materia plástica. La intervención educativa se semejaría al acto de esculpir, las etapas del proceso de enseñanza tendrían que ver con las formas que el escultor va dando al bloque de piedra, y por fin los resultados de la educación serían la imagen y la vida que al final tendría la obra. Vease, no obstante, que nos referimos únicamente a las formas valiosas que intencionalmente imprime un escultor en su materia plástica, y no a cualquier impacto ambiental que una estatua pudiese recibir en el proceso de ir adquiriendo vida. No se trata de la estatua de Condillac que modela su alma con todos los estímulos del medio que captan sus sentidos, sino de una estatua que se modela de acuerdo a patrones valiosos que selecciona el escultor. En esta concepción el educando queda reducido en su papel casi a bloque pasivo pero moldeable. La mejor disposición del educando es la plasticidad. De ahí quizás el único carácter activo de la materia educable: su capacidad de ocupar o desparramarse por todos los huecos del molde que la convertirá en estatua. En cuanto al educador su tarea es aquí esencial; lo es por su actividad productiva y también por su gusto artístico: hace la estatua a su gusto. En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje tenemos que referirnos nuevamente a la actividad de esculpir, tallar, modelar o preparar un molde donde verter fundida la materia que acabará tomando la forma prescrita por el recipiente. La educación moral es producir una forma virtuosa en la materia humana que refleje la esencia del bien.

5. LA EDUCACION MORAL COMO CONSTRUCCION DE LA PERSONALIDAD MORAL

Si buscamos algún punto en común entre los distintos paradigmas de educación moral, quizás podamos decir que todos la entienden como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad distintas. Se trata de enseñar a vivir juntos, y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha de ser viable en su conjunto y convivencial para todos los que la forman. Para conseguir esta finalidad básica se han defendido, como acabamos de ver, diversos modelos de educación moral. Modelos que a veces la han entendido como un proceso de socialización o de adaptación a las normas sociales vigentes. Otras veces se la ha visto como un proceso de clarificación personal que debía facilitar el reconocimiento de los propios valores de manera que cada cual pudiera guiarse a sí mismo de acuerdo a lo que prefería. También se ha concebido a la educación moral como un proceso de desarrollo de las capacidades de juicio, capacidades que de una manera natural y casi necesaria se encaminan en dirección a razonamientos más justos y correctos. Finalmente, la educación moral se ha trabajado también como formación del carácter o del conjunto de hábitos virtuosos que una colectividad considera como propios. Pensamos que estas posturas focalizan acertadamente diversos aspectos de la educación moral, pero no dan una visión suficientemente completa de ella.

La educación moral supone una tarea constructiva. Como recientemente nos han recordado, la ética se contruye (Rubio Carracedo, 1992). En la medida que la moral no sea una imposición heterónoma, una deducción lógica realizada desde posiciones teóricas establecidas, un hallazgo más o menos azaroso, o una decisión casi del todo espontánea, podemos decir que sólo nos cabe una alternativa: entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente, la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario, ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente, que además cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto.

La educación moral como construcción de la personalidad quiere reconocer y entrelazar aquellos aspectos de las anteriores posturas que considera positivos, aunque en cualquier caso lo quiere hacer priorizando los elementos que valora como claves. Por tanto, la construcción de la personalidad moral supone elaborar y encajar los elementos o componentes que a continuación enumeramos.

- La construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. Por tanto, en un primer momento vemos la educación moral como socialización o adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia. Y la vemos también como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, deseos, posiciones o criterios que personalmente se valoran. Pese a la importancia de estos aspectos, la construcción de la personalidad moral no puede tener en las pautas sociales establecidas y en las preferencias personales su último horizonte normativo.

- El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que pese a no estar completamente enraizados en la trama social consideramos que son horizontes normativos deseables. En este sentido nadie, o casi nadie, quiere prescindir de la guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad; ni tampoco queremos abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que deseamos organizar la convivencia; asimismo nos

resistimos a olvidar propuestas morales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Elementos culturales de esta naturaleza son la base de creencias y hábitos morales deseables que recogemos en el segundo momento de la educación moral.

- Sin embargo, la construcción de la personalidad moral no puede quedar sin un conjunto de adquisiciones procedimentales: su tercer momento. Nos referimos a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata pues de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral.

- Finalmente, la construcción de la personalidad moral concluye con la construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y en tanto que espacio de diferenciación y creatividad moral. Estamos en el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas que resultan del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias. En definitiva, se trata de edificar una vida que merezca la pena de ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive. Estamos pues en el nivel más concreto e individual de la construcción de la personalidad moral (Puig, 1995).

La educación moral como construcción de la personalidad creemos que puede ser mejor comprendida si la comparamos con las tareas que se llevan a cabo en los talleres donde se practica un oficio. Los talleres son lugares de trabajo donde personas diestras producen objetos, a veces con la ayuda de aprendices que colaboran y aprenden. Por lo tanto, la educación como construcción supone un proceso en el cual el educando adopta el papel de un aprendiz que trabaja junto a un especialista o tutor que en el mismo acto de producir bienes le transmite conocimientos y le ayuda a adquirir destrezas; en definitiva, le forma como nuevo especialista en las tareas propias del taller (en nuestro caso en las tareas propias de la vida moral).

6. LA ESCUELA COMO TALLER MORAL

Comparar la educación moral con la actividad que se lleva a cabo en un taller significa entender que la formación es el resultado de la relación que establece un aprendiz con el oficial experto que le tutoriza a propósito de las tareas propias del oficio. Es un trabajo de iniciación activa a un saber que el aprendiz irá haciendo suyo progresivamente. Aunque durante dicho proceso de apropiación de conocimientos quizás pueda llegar a modificarlos y mejorarlos. Por lo tanto, puede decirse que en un taller el aprendiz aprende activamente, con la ayuda intensa de un experto, un conocimiento y unas destrezas que no inventa pero que puede perfeccionar (Rogoff, 1993 ; Schön, 1992).

Pensamos que la intervención educativa en la educación moral como construcción funciona de modo parecido: el educando se apropia por sí mismo de las guías culturales de valor y desarrolla sus capacidades morales, pero lo hace con la colaboración activa de los educadores que transfieren saber y orientan el uso de los procedimientos morales. Sin embargo, ni apropiación y desarrollo, ni transferencia y orientación son posibles al margen de las tareas que plantean las experiencias de problematización moral que se presentan en los medios de vida y en las situaciones educativas. La formación moral es siempre el trabajo del

educando llevado a cabo con la ayuda de expertos para enfrentarse a problemas de valor. Esto significa que la educación moral como construcción tiene que hacer compatible, y sobre todo complementaria, la autonomía del educando que se hace como sujeto moral y la transmisión de recursos morales de reconocido valor que responsablemente proporciona el educador. Ahí radica una de las condiciones que debe cumplir hoy la educación moral.

Ampliando un poco la perspectiva, entendemos que construir la personalidad moral supone una pedagogía basada en la imagen de un taller porque recoge bien algunas de las exigencias de esta concepción de la educación moral. Ante todo permite dar cuenta de la imposibilidad de enseñar lo moral en el sentido clásico del término, aunque esto no significa que no haya nada que aprender o construir moralmente por parte del educando. Hemos de dar cauce a una pedagogía que más que transmitir un saber acabado, ayuda a que el educando adquiera por sí mismo aquellos recursos culturales de valor que son de utilidad. Como todo saber práctico, la moral se comporta igual que los demás saberes de esta naturaleza: no es posible enseñarlos sin la participación plena y activa del que los aprende. Además, en el caso concreto de los saberes morales resulta necesario salvaguardar la libertad y la autonomía del aprendiz, aunque también sea imprescindible transferir aquellos contenidos y significaciones que la colectividad considera fundamentales para su supervivencia y dignidad. Se trata de un proyecto pedagógico que quiere encontrar un camino mejor entre la mera transmisión informativa y el *laissez-faire* cognitivo, así como entre la autonomía en un vacío cultural y la imposición unilateral de formas de vida.

Por otra parte, tampoco parece posible enseñar la moral porque la incertidumbre de la experiencia vital convierte en irrelevante cualquier saber acabado. La notable imprevisibilidad de las experiencias de problematización moral exigen la construcción de un modo de ser personal abierto a la improvisación y la creatividad moral. Los saberes prácticos deben adaptarse a las nuevas necesidades y a la singularidad de las situaciones con que se encuentran. Por lo tanto, el resultado de la formación moral no puede ser la copia de un modelo predispuesto, sino la confección de un prototipo de personalidad moral flexible y exclusivo.

La metáfora del taller donde aprendiz y experto trabajan sobre tareas concretas nos ha parecido una buena comparación para exponer la idea de intervención educativa que está presente en la educación moral como construcción. Ahora vamos a ver con algún detalle cada uno de los elementos del modelo: el aprendiz, el experto tutor y la tarea.

6.1. Los aprendices morales

Los aprendices son novatos comprometidos activamente en trabajos que les permiten ir adquiriendo destrezas y conocimientos mediante la participación en tareas culturalmente organizadas y llevadas a cabo en compañía de personas más capaces y de compañeros de aprendizaje. Las personas que se educan, sean de la edad que sean, tienen siempre algo de novatos o inexpertos en relación a la situación con que se enfrentan y a los saberes que pueden adquirir. Respecto a las cuestiones morales la situación resulta idéntica: los jóvenes, en gran medida, pero también los adultos son a menudo novatos morales que pueden aprender a manejarse en situaciones de conflicto de valor, así como aprender a dominar recursos morales tales como las guías de valor y los procedimientos morales. Los aprendices son sujetos activos por naturaleza; no es posible aprender realmente un saber práctico si no es por medio de la actividad. Ya hemos visto que la educación moral no es algo que se adquiera pasivamente, sino que exige experimentación activa por parte del aprendiz. En

cierto modo podemos decir también respecto de lo moral que sólo se aprende ensayando y corrigiendo los errores. Pero la idea de la actividad se completa aquí con los conceptos de autonomía y de libertad. Sin estas cualidades de la acción humana es imposible hablar de educación moral. Por lo tanto, el aprendizaje moral es un novato que experimenta libre y autónomamente en la construcción de su personalidad moral.

Sin embargo, esto no significa que lo haga sin ningún tipo de pauta o ayuda. En primer lugar, la actividad del educando se produce al participar en tareas morales culturalmente organizadas; es decir, comprometiéndose activamente en la resolución de problemas morales típicos de la sociedad y la cultura en la que se desenvuelven aprendices y expertos. La repetición de tales dificultades una y otra vez va pautando modos establecidos de afrontarlas que se transmiten informalmente a los aprendices. De manera que podemos afirmar que las mismas tareas arrastran muchas veces un modo prototípico de resolverlas. Ello no significa ni que todas las experiencias de problematización moral sean recurrentes y repetitivas, ni que los modos de resolverlas sean también inamovibles y conocidos de antemano. Hay problemas nuevos y nuevas maneras de resolver antiguas dificultades. Pero junto a las pautas que ofrecen los mismos conflictos de valor, los aprendices reciben también la ayuda de los expertos que actúan como tutores morales más capaces en el dominio de las destrezas morales y de las guías de valor. Los expertos, como veremos ahora mismo, echan una mano de múltiples maneras a los aprendices: les ayudan a que conozcan lo que es moralmente relevante y sobre todo les ayudan a resolver con autonomía los conflictos de valor. Finalmente, hay otro tipo de ayudas que provienen de los mismos compañeros que están implicados como aprendices en la misma actividad. Los novatos forman un grupo que gracias a su trabajo en común les resulta posible utilizarse mutuamente como ayudas, desafíos, guías y también como espacios de experimentación donde lograr un mejor dominio del conjunto de las habilidades y conocimientos morales.

6.2. Los educadores como *expertos morales*

Los educadores, por su parte, ejercen el papel de tutores o expertos morales, lo cual no significa que deban ser necesariamente personas superiores y moralmente intachables, ni tampoco conocedores de cual es el camino correcto ante cualquier situación controvertida. Nada de esto es posible, ni tampoco completamente deseable. Los educadores son expertos morales que actúan como tutores porque tienen experiencia, y a menudo experiencia de errores cometidos personal o socialmente, y también son expertos porque pueden conocer mejor las guías culturales de valor y saben mejor cómo usar y ayudar a usar los procedimientos de la conciencia moral. Los educadores, por ejemplo, conocen y pueden presentar la Declaración Universal de los Derechos Humanos a sus alumnos que todavía no han oído hablar de ella, y asimismo conocen algunas habilidades de relación personal que facilitan el diálogo y que también pueden mostrar a sus alumnos con provecho. En esa superioridad cultural y técnica radica su capacidad para ejercer de tutores, y no en ningún tipo de superioridad en tanto que personas morales. Aunque resulta evidente que si los educadores han asumido personalmente las guías de valor y usan con destreza los procedimientos morales tienen más posibilidades de convertirse en personas moralmente excelentes. Y cuando esto ocurre su eficacia educativa se incrementará de un modo evidente. El educador no es una persona superior a sus aprendices, pero sabe más. Si además de conocer más cosas y ser más diestro ha asimilado personalmente estas capacidades hasta convertirse en una persona moral imitable su efectividad formativa será mejor. Pero no puede exigirse la excelencia moral a los educadores, sino únicamente corrección moral y conocimientos técnicos y culturales.

En estrecha relación con este papel de experto que tiene el educador, se plantea una dificultad básica en la intervención educativa en el ámbito de la educación moral; a saber: hasta que punto el educador debe ser neutral o debe comprometerse, e incluso ser beligerante, en la transmisión de valores. Las cuestiones que se presentan creemos que básicamente son tres: en primer lugar, decidir lo que parece ser la cuestión clave: ¿se debe ser neutral o se debe ser beligerante?; en caso de no adoptar una postura del todo favorable a una u otra alternativa: ¿cómo determinar cuándo se debe ser neutral y cuándo se debe ser beligerante?; por último, en cualquier caso: ¿cómo ser neutral y/o beligerante sin dañar la autonomía de los educandos? A estas cuestiones resulta esencial responder cuando el perfil del educador no es transmisivo, allí obviamente el educador actúa de modo beligerante; ni donde es claramente pasivo, ya que en este caso el educador se abstiene de toda influencia. Si el educador es un experto que conoce saberes esenciales y útiles que debe transmitir, pero a la vez es un experto que no puede ahogar la actividad libre y autónoma del aprendiz, ¿cuál deberá ser su actitud? No es aquí el lugar para discutir minuciosamente este tema, ya se ha hecho de modo profuso y excelente, por lo tanto nos limitaremos a dar de modo telegráfico algunas ideas al respecto (Trilla, 1992). En primer lugar, en sentido común y la reflexión nos dicen que no es posible ni conveniente tomar de modo absoluto una posición neutral o beligerante. En segundo lugar, seremos básicamente neutrales cuando están en discusión valores que atañen a modos de vida que no es necesario generalizar y que, en consecuencia, no reclaman su universal aceptación y cumplimiento. Por el contrario, nos comprometeremos en la defensa, y llegaremos a la beligerancia, en relación a aquellos valores cuyo contenido es esencial para la convivencia y, por lo tanto, se reclama su aceptación y cumplimiento universales. Hay valores deseables para todos y hay valores que en ningún caso son generalizables. Respecto a los primeros: compromiso; y respecto a los segundos: neutralidad. En tercer lugar, tanto para el ejercicio de la neutralidad como para el ejercicio de la beligerancia se requiere todavía el dominio de ciertas destrezas profesionales que otorguen a cada educador la habilidad para que la neutralidad no sea abandono y para que el compromiso no se convierta en heteronomía. El momento, la preparación, el tono de voz, el respeto y otros muchos detalles acaban siendo el arte pedagógico que hace tanto de la neutralidad como de la beligerancia un instrumento formativo útil para los aprendices.

Dando ya por aceptado que el educador es un experto que tiene mayor conocimiento sobre las experiencias morales típicas, sobre el uso de los procedimientos de la conciencia moral y sobre las guías culturales de valor, ahora nos queda por ver de qué modo ejerce su ayuda sobre los aprendices morales. La ayuda que el educador presta en cada uno de estos tres ámbitos converge en el papel de acompañante activo que ejerce en la resolución de las tareas educativas que se plantean a los aprendices morales. En concreto, el educador ejerce como experto tutor participando e implicándose conjuntamente con los educandos en las tareas formativas. Lo hace de múltiples modos, por ejemplo: explicando, aconsejando, planteando problemas, criticando, preguntando, organizando o animando. Por otra parte, muchas de estas tareas de apoyo las hace mediante el diálogo reflexivo con los aprendices. Hablando sobre lo que hacen y porque lo hacen, hablando sobre la naturaleza de las controversias que se plantean y de los recursos que pueden usar para tratarlas, y hablando en fin sobre las razones y puntos de vista que se dirimen en las controversias. En este proceso de participación y sobre todo de participación dialogante, el educador va logrando que los aprendices aprendan: va logrando transferirles significativamente su saber y va logrando que produzcan también nuevos conocimientos. Recordemos por un momento como se comporta un educador ante en una clase sobre un tema como por ejemplo el multiculturalismo. Probablemente comprobaremos que plantea problemas, ayuda a discutirlos, explica información relevante, la comenta y la relaciona con los problemas del principio, da su

opinión sobre ciertos aspectos, y sin duda se implica y ayuda en la tarea de indagar mejor los problemas que plantea el multiculturalismo. Con ello habrá contribuido a formar las distintas facetas de la personalidad moral de sus aprendices.

6.3. Las tareas morales

Por último, en cuanto a las tareas decir tan sólo que son experiencias morales reales o simuladas que procura la situación educativa o el educador para facilitar el trabajo de construir la personalidad moral de los aprendices. Reales o simuladas porque mientras una asamblea escolar suele plantear problemas reales tales como las peleas entre compañeros o las formas de organizar una fiesta, en otros momentos se discuten dilemas o se hacen otros ejercicios que plantean a los alumnos problemas que no viven directamente. Por otra parte, las tareas exigen algún tipo de acción sociomoral a los aprendices y a propósito de ellas se lleva a cabo la contribución del tutor experto. Las tareas son problemas morales que, bien con intención de educar moralmente, o bien de modo informal y a propósito de cualquier otra actividad, plantean los educadores o los medios de experiencia. Una vez presentados o simplemente percibidos exigen a los aprendices una actividad sociomoral que resulta formativa. Así, por ejemplo, la discusión de dilemas morales, el juego espontáneo entre varios compañeros, el desarrollo de una unidad didáctica, la convivencia familiar, la lectura de una novela, la organización de una fiesta escolar, la realización de una asamblea de clase o la planificación de los turnos de limpieza en una colonia de vacaciones son tareas cuya resolución comporta algún tipo de actividad sociomoral.

6.4. La participación guiada

Los aprendices morales y los tutores se relacionan a propósito de las tareas mediante una forma de intervención educativa que se ha denominado participación guiada. La educación moral como construcción no piensa en un educador transmisivo ni tampoco en un educador que simplemente acompañe al educando, sino en un tipo de relación educativa en la cual aprendices y tutores colaboran en formas de organización e interacción útiles para la adquisición de las capacidades morales y las guías de valor relevantes en su grupo social. La participación guiada es una forma de actividad conjunta de aprendices y tutores en orden a enfrentarse a una tarea moral que plantean de modo natural los medios de experiencia o de manera más artificializada y descontextualizada la escuela. En la participación guiada se produce una implicación distinta de aprendices y tutores en el curso de la realización de la tarea, pero ambos se implican y participan cooperativamente en ella. Mientras que los aprendices morales se esfuerzan por aprender a enfrentarse a los conflictos que plantean las tareas morales, los tutores les conducen y ayudan con intensidad distinta de acuerdo a la naturaleza de la tarea y al progresivo dominio de capacidades y guías morales que logran sus pupilos.

La colaboración entre unos y otros se lleva a cabo en dos ámbitos interrelacionados: la estructuración de la participación y la interacción comunicativa. La estructuración de la participación de los aprendices y del tutor en las tareas morales que se plantean en los distintos medios de experiencia se refiere a la organización de lo que uno y otro deben o pueden hacer en cada momento de la realización de la tarea. Las actividades de educación moral de índole formal o informal están pautadas pedagógica y culturalmente; es decir, hasta cierto punto están determinadas cuestiones tales como la naturaleza de tales tareas, lo que han de llevar a cabo unos y otros durante su realización, el orden y sucesión de lo que se

debe hacer, los respectivos roles de todos los participantes, o lo que les está permitido en cada momento y lo que no es posible intentar. En definitiva, estructurar la participación es organizar y llevar a cabo lo que se considera necesario hacer para concluir adecuadamente con la tarea moral. En algunos casos, tal organización cultural de la actividad es espontánea y casi inconsciente, como en la resolución de los problemas familiares; en otros casos su organización está semipautada, como en las asambleas escolares o los clubs de tiempo libre; y por fin en otras tareas la organización y los pasos a seguir están muy claramente explicitados, como en la discusión de dilemas morales. Sin embargo, en todos ellos se trata de que el educador introduzca a los aprendices en las formas de hacer, más o menos conscientes, propias de su cultura. Formas que, por otra parte, va a ayudarles a configurar su personalidad moral.

Veamos con algún detalle los anteriores ejemplos. Padres e hijos representan diariamente cierta cantidad de algo que podríamos llamar escenas morales; es decir, situaciones en las que se dilucida un problema moral o una cuestión controvertida de un modo relativamente organizado de acuerdo a ciertas pautas culturales. ¿Qué ocurre cuando dos hermanas se pelean? Lo primero que ocurre es que el hecho puede tematizarse como problema de relación o no. A menudo, aunque no siempre, los padres consideran que deben hacer algo para que la conducta de sus hijas sea más correcta. Por lo tanto, se plantean a sí mismos y a sus hijas una tarea moral: solucionar la causa del conflicto concreto y quizás sacar alguna enseñanza para que aborrezcan las peleas y su número decrezca. A continuación tienen a su disposición varios guiones culturalmente aceptados para organizar la tarea de solucionar la disputa y mejorar la relación. Les cabe escoger el que consideren mejor o el más oportuno para la situación concreta en que se hallan. Habitualmente el estilo de los padres les lleva a escoger ciertos guiones de modo más habitual y a rechazar otros. Una posibilidad es mostrar enfado mediante algunos gritos y castigar a cada hermana. Otra posibilidad puede ser decirles que se encierren en una habitación y que no salgan hasta que se hayan puesto de acuerdo en una versión de los hechos y expliquen en qué debían haber actuado mejor. Aun otra posibilidad es preguntarles sobre lo que ha ocurrido, hacerse con una hipótesis sobre el nivel de culpabilidad de cada una de ellas, y terminar recordándoles lo que han hecho mal y pidiéndoles respectivamente un comportamiento más acorde con ciertos valores. Sea como fuere, éstas son algunas formas casi espontáneas de organizar una tarea moral que azarosa y continuamente suele presentarse en la mayoría de las familias. En cada caso, como puede deducirse, aprendices y tutores se hacen con distintos papeles y en conjunto participan de distinto modo de acuerdo a la forma de la escena moral que adoptan los padres.

En el caso de las asambleas escolares o los clubs de tiempo libre la situación resulta parecida pero no idéntica. Ambas situaciones educativas pueden entenderse como una tarea moral que está organizada de acuerdo a ciertas pautas pedagógicas. Son pautas que los educadores han adoptado después de un riguroso proceso de estudio, reflexión y análisis profesional. Con ellas se pretende estructurar formas de acción que por distintos motivos han de resultar educativas. No obstante, dejan abiertos amplios campos en los que es posible tipos de acción sociomoral más espontáneos. En el caso de las asambleas, los educadores por ejemplo pueden organizarlas teniendo en cuenta cuestiones como las siguientes: buscar un medio para proponer temas, seleccionar y ordenar dichos temas antes de la asamblea, establecer un sistema rotativo de cargos para conducir la asamblea, dar a cada cargo una función y reservarse como educador el tipo de función que se considere más oportuno, comenzar cada tema exponiéndolo y haciendo una ronda de opiniones de afectados, buscar soluciones y adoptarlas, establecer acuerdos y redactar normas, revisar su cumplimiento, y sin duda otras posibles formas de estructurar las tareas propias de una asamblea.

Finalmente, la última situación mencionada, la discusión de dilemas morales, que podríamos hacerla extensiva a todas las tareas específicas y sistemáticas de educación moral, suelen estar fuertemente organizadas de acuerdo a criterios culturales y pedagógicos. Lo cual no significa obviamente que estén determinadas y cerradas en su contenido. En cuanto a los dilemas, es conocida la propuesta metodológica de organización de su discusión: aproximación al dilema, toma de postura personal, discusión en pequeños grupos, debate final y análisis de las aportaciones que ha supuesto para cada participante. En cada una de estas fases aprendices morales y tutor experto toman respectivamente roles complementarios y realizan tareas entrelazadas en orden a dilucidar el dilema. En este y en todos los demás casos la forma de organizar y participar en la actividad es vehículo de contenido moral, pero también es contenido en sí misma: la forma expresa posiciones y valores morales.

Junto a la organización de la actividad, la participación guiada supone además la continua interacción comunicativa entre el tutor y los aprendices. Con ello se quiere indicar que tanto para conseguir la correcta organización de las tareas, como para alcanzar el más alto grado posible de comprensión compartida que haga posible la transferencia de conocimientos, es necesario la interacción social entre tutor y aprendices, así como entre los mismos aprendices. La participación guiada pretende pues construir puentes desde los distintos niveles de comprensión que tienen los sujetos que participan en la realización de una tarea. A través de procesos comunicativos se ponen en marcha mecanismos psicológicos que van ayudando a los aprendices a ampliar sus conocimientos y sus destrezas morales. La interacción comunicativa es esencial en la creación de zonas de desarrollo próximo que permitan transferir saberes y llevar a cabo razonamientos y conductas morales que en soledad serían imposibles, asimismo mediante procesos comunicativos es posible crear estados de conflicto cognitivo o sociocognitivo que pongan en juego los niveles de competencia alcanzados en el dominio de los procedimientos morales. Resulta evidente que las tareas que antes hemos comentado (familiares, de asamblea o de discusión de dilemas), además de los componentes organizativos, tienen como otro de sus elementos clave la constante interacción comunicativa que requieren para su correcta realización. A través de esos procesos comunicativos resulta posible transmitir información, formar capacidades y hacerse con valores durante la realización de las tareas morales propuestas.

En las tres situaciones que nos sirven de ejemplos -la familia, las asambleas de clase y la discusión de dilemas- se da una situación comunicativa en la que simultáneamente se producen interacciones entre iguales e interacciones con el tutor experto. En ambas formas de relación pueden darse procesos de transmisión de información, de formación de capacidades morales y de adquisición de guías de valor por medio de mecanismos psicológicos de ayuda o creación de conflicto. El juego combinado de ayudas, de retos o de apoyos que se reciben de todos los compañeros y del educador ejerce un efecto educativo complejo que forma parte de lo que se ha denominado participación guiada.

Resulta a menudo impresionante ver como los educadores en estas situaciones reaccionan e intervienen simultánea y sucesivamente respecto a la organización, pero también respecto a la información sobre el problema que manejan los aprendices, respecto al uso que hacen de los procedimientos morales (a menudo los profesores y profesoras intervienen en asambleas o discusión de dilemas para regular las formas de diálogo o para pedir un mayor esfuerzo de comprensión mutua), o bien en el uso o transmisión de las guías de valor (son esclarecedores, por ejemplo, algunas intervenciones en asambleas en las que se relaciona un hecho con algunos valores o con ciertas normas acordadas). Asimismo merecen especial atención las reflexiones que entre sí se dirigen los iguales. Y al fin, como ya se

advirtió, los cruces entre intervenciones de iguales e intervenciones de los adultos son un espacio insustituible en una educación moral significativa.

A modo de síntesis, entendemos que el concepto de participación guiada da cuenta correctamente del tipo de intervención educativa que se espera del educador en el interior de una concepción de la educación moral que la entiende como construcción de la personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DEWEY, J. (1975): *Moral Principles in Education*. Leffer & Simon, London.
- DURKHEIM, E. (1947): *La educación moral*. Losada, Buenos Aires.
- KOHLBERG, L. (1981): *Essays on Moral Development. I The Philosophy of moral Development*. Harper and Row, San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- NUCCI, L.P. (1989): *Moral Development and Character Education*. MrCutrhan Publishing Corporation. Berkeley.
- PETERS, R.S. (1981): *Desarrollo moral y educación moral*. FCE, México.
- PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona.
- PUIG, J. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori, Barcelona.
- RATHS, L.E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza*. Uthea, México.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices de pensamiento*. Paidós, Barcelona.
- RUBIO, J. (1992): *Etica constructiva y autonomía personal*. Tecnos, Madrid.
- SCHON, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós, Barcelona.