

EXPERIENCIA Y CONSTRUCCIÓN PERSONAL DE LA MORALIDAD

Estudio de seis casos en Aguascalientes

BONIFACIO BARBA

Resumen:

El trabajo indaga las experiencias de socialización que promueven el desarrollo moral en un grupo de seis estudiantes de diferente escolaridad y con distinto crecimiento en la moralidad postconvencional. Se realizó una entrevista a profundidad para conocer el proceso de formación de criterios éticos, enfatizando las experiencias y personas significativas y los valores personales. El estudio muestra varios aspectos relevantes como el hecho de que todos los sujetos reconocen la influencia familiar en su formación moral, si bien con diferencias en los roles de las personas. No existe una relación lineal entre edad/escolaridad y desarrollo del juicio moral; la familia tiene mayor impacto en la moralización que la escuela y la religión; la construcción del sistema personal de valores está influida por los procesos de interacción social.

Abstract:

This project studies socialization experiences that promote moral development in a group of six students at different levels and with varying growth in post-conventional morality. An in-depth interview was carried out to discover the process of forming ethical criteria, with an emphasis on meaningful persons and experiences, and personal values. The study shows various relevant aspects, including the participants' recognition of family influence in their moral formation, with differences in individual roles. No linear relation exists between age or schooling and the development of moral judgment; the family has a greater impact on moralization than school and religion; and the construction of a personal system of values is influenced by processes of social interaction.

Palabras clave: estudiantes, educación moral, valores, educación familiar, socialización, México.

Key words: students, moral education, values, family education, socialization, Mexico.

Bonifacio Barba es profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Av. Universidad 940, CP 20100, Aguascalientes, Ags., CE: jbbarba@correo.uaa.mx

Introducción

Una característica de las sociedades actuales es la nueva toma de conciencia de los problemas de la acción social debidos a la insuficiente formación ética de los individuos; existe debilidad o ausencia de la aptitud para plantearse una perspectiva moral de la propia acción y tomar decisiones fundadas en valores o principios éticos; se carece de competencia moral (Kohlberg, 1992, 1964, cit. en Lind, 2005).

Se ha producido un cambio de actitud hacia la educación formal manifiesto en crecientes expectativas e innovaciones encaminadas a que la escuela realice con eficacia su labor de formación de valores y de promoción del crecimiento moral.¹ La comprensión de la naturaleza ética de la educación gana terreno, particularmente en México, con el planteamiento de que la socialización escolar debe ser una experiencia de desarrollo moral, tal como propone la reforma de la formación cívica y ética (Barba, 2004; Hansen, 2001; SEP, 2001; Solomon, Watson y Battistich, 2001). No obstante, se conoce poco acerca de los procesos formativos escolares y en otros ambientes de interacción social (Maggi, 2003; Maggi *et al.* 2003).

En los últimos decenios se han diversificado las expresiones teóricas y pedagógicas sobre la formación moral y valoral (Barba, 2004).² Un rasgo distintivo de esta búsqueda es la demanda de que la escuela recupere o fortalezca su función social asegurando la pertinencia formativa. En consecuencia, uno de los enfoques más frecuentes es el de la educación ciudadana, mismo que da especial importancia a la ética y el juicio moral (Colby, *et al.* 2003; Conde, 1998; Hoyos y Martínez, 2004; Schujman, 2004; Tapia, 2003).

Aun siendo importante la experiencia formativa de la escuela, esta institución no es el único ámbito en el que se adquieren la moralidad y los valores personales, pues la familia y el conjunto de las relaciones sociales son igualmente relevantes (Latapí, 2003; Spitzer y Saucedo, 2004; Pérez, 2002 a y b; Luengo, 2002; Guerrero, 2003; Fundación Este país, 2005). Debe considerarse que la escuela no tiene influencia automática sino que depende de diversos factores, entre otros, su organización y funcionamiento, la orientación del currículo, el ambiente moral, las experiencias significativas de aprendizaje, las motivaciones de logro del alumno o su tendencia a la autoactualización (Rest, 1988; Rogers, 1997; Solomon, Watson y Battistich, 2001).

La adquisición de la moralidad se estudia atendiendo a los procesos de internalización de valores, de desarrollo del juicio moral (Gibbs, 2003;

Kohlberg, 1992, 1987, 1974; Turiel, 1998, 2002) o de desarrollo de la empatía (Hoffman, 2000).

Este trabajo se centra en el desarrollo del juicio moral. De acuerdo con Kohlberg, el crecimiento moral está sustentado en el desarrollo cognitivo y en la experiencia social del individuo, sobre todo en las oportunidades de toma de perspectiva moral y de elaboración de juicios acerca de lo que es justo hacer en las situaciones de la vida cotidiana (Kohlberg, 1992, 1987, 1974; Kohlberg, Power y Higgins, 1998). De esta forma se enfatiza que el desarrollo moral tiene una naturaleza psicosocial y que ocurre en una variedad de experiencias (Turiel, 2002). Consiste en una elaboración del sentido ético personal en cuyo proceso interrelacionan cuatro componentes: la sensibilidad moral, el juicio, la motivación o valores personales y el carácter (Bebeau, Rest y Narvaez, 1999; Rest, 1983; Rest *et al.* 1999).

La teoría de Kohlberg sobre la adquisición de la moralidad postula una estructura de tres niveles y seis estadios, mismos que presentan en el esquema 1. El crecimiento moral del individuo consiste en avanzar de forma epigenética entre los estadios, con base en su desarrollo cognitivo y su experiencia social. Kohlberg afirmó que el desarrollo cognitivo es una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral y Rest estudió la relación entre la escolaridad y el pensamiento moral postconvencional.

La educación moral es un complejo campo conceptual y pedagógico en donde las demandas sociales y las pautas del desarrollo individual interactúan y es importante que no se pierda el punto de vista de la persona, la unidad de su experiencia y aprendizaje moral; es la persona íntegra la que, cognitivamente, construye su moralidad.

En tal contexto adquieren relevancia varias preguntas: ¿cómo ocurre la experiencia de los valores y de las perspectivas morales en la existencia del individuo?, ¿cómo se construyen la sensibilidad y la competencia morales?, ¿cuáles valores estructuran y contienen la moral personal?, ¿cómo contribuyen, según los sujetos, diferentes ámbitos de interacción a su formación valoral?

En relación con tales cuestiones los objetivos de este trabajo son los siguientes: *a)* conocer el perfil moral de un grupo de estudiantes de diversos niveles educativos, *b)* identificar las experiencias y procesos de socialización que sustentan la construcción de la moralidad de seis estudiantes, *c)* identificar las personas más relevantes en la adquisición de los valores personales, y *d)* comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos.

ESQUEMA 1
Estructura evolutiva del juicio moral

Nivel I. Preconvencional. Perspectiva moral individualista.

Estadio 1. Moral heterónoma, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

Estadio 2. Moral individualista y de propósito instrumental e intercambio. Se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto.

Nivel II. Convencional. Perspectiva moral de miembro de la sociedad.

Estadio 3. Moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos.

Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

Nivel III. Postconvencional. Perspectiva moral de principios éticos auto escogidos.

Estadio 5. Moral del contrato social aceptado razonada y críticamente y de los derechos individuales básicos. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas.

Metodología

El trabajo que se presenta está relacionado con un estudio cuantitativo más amplio pero es independiente por su enfoque cualitativo específico. En el primer estudio se aplicó el Defining Issues Test (DIT) para diagnosticar los niveles de desarrollo moral de una muestra no aleatoria de estudiantes de educación secundaria, preparatoria y superior. De ese conjunto de jóvenes evaluados se seleccionaron seis, dos de cada nivel escolar, diferentes por su perfil moral y su crecimiento en la moralidad postconvencional. Se realizó una entrevista a profundidad orientada a la comprensión de los procesos de construcción personal de la moralidad.

El DIT es una prueba diseñada por J. Rest de acuerdo con la teoría de Kohlberg. La versión usada consta de tres dilemas morales, para cada uno de ellos presenta doce enunciados que, en conjunto, contienen las diversas

perspectivas de los estadios de juicio moral. Al ponderar el grado de importancia que tiene cada enunciado en función de la naturaleza del dilema, el sujeto va expresando su perspectiva de juicio moral.

En cada dilema, los sujetos eligen y jerarquizan los cuatro enunciados que consideran más importantes entre los doce, expresando así las posiciones relativas de avance entre los estadios. Las respuestas de los sujetos se transforman en valores numéricos y el conjunto de respuestas se integran y se transforman en valores porcentuales que permiten trazar el perfil moral del individuo tomando en cuenta la puntuación de cada estadio.³

Los dilemas contienen esencialmente los siguientes conflictos morales: en el primero se contraponen el valor de la vida y la legalidad a propósito de una mujer que sufre una enfermedad grave; en el segundo, el cumplimiento de la ley y una moral de principios en la persona de un preso que se evadió de la cárcel; en el tercero de los dilemas la contraposición se da entre la libertad de expresión y una visión conservadora de la autoridad en una comunidad escolar.

La entrevista con los seis estudiantes se realizó teniendo como punto de partida las respuestas que cada uno dio a las cuestiones planteadas en los dilemas del DIT. Se les invitó a narrar su experiencia sociomoral y a analizar sus elementos para identificar las vivencias y personas vinculadas con su aprendizaje moral.

Los seis sujetos entrevistados se presentan en el cuadro 1, con algunas características como sexo, edad, rasgos del perfil moral, etcétera. Tienen esta adscripción escolar: primero de secundaria (pública, modalidad general), tercero de secundaria (pública, modalidad técnica); primero y tercero de bachillerato (ambos de carácter público y de modalidad a distancia en el medio rural); cuarto tetramestre de técnico superior universitario en una universidad tecnológica (TSU) y, finalmente, primer año de licenciatura en educación primaria en una normal privada (LEP). Estos rasgos no son los únicos relevantes para el desarrollo moral pues éste se relaciona con el conjunto de las interacciones sociales del individuo.

En el perfil moral resultante para cada sujeto existe un estadio con el valor más alto en relación con el cual los otros estadios tienen valores menores, registrándose en el cuadro sólo el de puntuación más baja. Por ejemplo, el estadio 3 es la perspectiva moral dominante en los dos estudiantes de secundaria (35 y 40 puntos porcentuales respectivamente) pero difieren en los valores del estadio en el que tienen la puntuación más baja

y en el índice P. Este índice representa la moralidad postconvencional cuya puntuación se elabora con la suma de las correspondientes a los estadios 5 y 6; expresa el porcentaje de juicios que una persona hace basado en la perspectiva social que le dan sus principios morales autoescogidos.

CUADRO 1
Perfil de los estudiantes

Sujetos	Nivel escolar	Sexo	Edad años/meses	Estadio más bajo	Estadio más alto	Índice p
1	1º de secund.	Femenino	14 a, 4 m	E 6: 6.66	E 3: 35	35
2	3º de secund.	Masculino	16 a, 0 m	E 5B y 6: 0	E 3: 40	3.33
3	1º de bachill.	Femenino	15 a, 3 m	E 5B y 6: 0	E 3 y 4: 30	5
4	3º de bachill.	Masculino	17 a, 10 m	E 2: 0	E 4: 28	46.6
5	2º TSU	Masculino	22 a, 0 m	E 6: 3.33	E 3 y 5A: 33.33	46.66
6	1º LEP	Femenino	18 a, 0 m	E 5B y 6: 0	E 4: 76.67	3.33

Los estudiantes de bachillerato comparten el rasgo de que el estadio 4 es el predominante, con 30 y 28 puntos porcentuales respectivamente, si bien el de primer grado tiene la misma puntuación en los estadios 3 y 4. Los estudiantes de educación superior difieren en el estadio más alto y comparten el 6 como el de menor puntuación.

Las entrevistas se transcribieron y el material se analizó y sistematizó en un registro de contenidos organizado según los objetivos del estudio. Con base en ello se elaboró la siguiente descripción de los procesos personales de aprendizaje moral y una comparación entre los sujetos.

La construcción de la moralidad

Primera estudiante de secundaria

Esta alumna tiene alto crecimiento en la moralidad postconvencional al mismo tiempo que su moralidad de expectativas interpersonales mutuas también tiene valor alto (E3: 35). Su desarrollo moral gravita claramente en torno a su experiencia familiar, pues esta comunidad ha sido un ambiente de seguridad y armonía; en su aprendizaje destaca la importancia del pensamiento, esto es, analizar y razonar los problemas y la propia acción

en la vida moral. Todo tiene, de acuerdo con su forma de ver la vida, pros y contras y la persona debe valorarlos para tomar una decisión y elegir de acuerdo con las propias orientaciones morales.

Como criterio general de acción moral tiene el de respetar las normas, no por el valor de éstas sino porque representan el respeto que ha de manifestarse a los demás; la honradez, por ejemplo, no es una cuestión moral abstracta, está ligada al bien del otro. No se debe robar, dice, aún en situaciones extremas como la de una enfermedad grave sino pedir ayuda, apelar a la comprensión y a la solidaridad porque el robo ofende al propietario del bien.

En la formación del respeto, sus padres tienen un rol fundamental: su papá lo vincula con la cortesía, compasión, solidaridad y confianza; su madre la exhorta a dar su lugar a toda persona y dárselo a sí misma como medio de construcción del respeto. En tal sentido, afirma “si yo no me doy mi lugar, los demás no me van a respetar...”; esto implica actuar con prudencia. Tienen en la familia una visión positiva de la naturaleza humana, de las personas con quienes se convive; una visión más cooperativa que conflictiva de las relaciones humanas; el respeto se vive en un marco de reciprocidad.

Las enseñanzas valorales de sus padres incluyen también el sentido del deber, del esfuerzo y la responsabilidad ante las propias tareas como forma de superarse. Configura un criterio personal de acción moral: la aptitud moral depende tanto de lo que ella *piensa* como de la ayuda que puede recibir de otras personas en una situación moral específica al escuchar y ponderar otras opiniones pero haciéndose ella responsable última de sus decisiones.

Explica que lo que ella *piensa* está integrado por dos elementos: primero, las creencias y valoraciones aprendidas hasta este momento de su vida; segundo, su habilidad para analizar y razonar las circunstancias que vive y la cuestión moral específica que en ellas se plantea. Esta habilidad la comprende como algo cuantitativo –“razonar más”, “entender más” para actuar con prudencia– o como algo de naturaleza procedural –el pensar “ayuda a saber lo que está bien y lo que está mal”. La habilidad de razonamiento/valoración tiene una doble significación: manifiesta que la persona ha madurado, pues está en aptitud de tomar decisiones, y es un medio para lograr mayor desarrollo.

De esta forma, con la integración de las experiencias personales, bien que se haya hecho lo correcto o se haya fallado, y con la escucha y consideración de los puntos de vista de otros se ha formado la confianza en sí misma y puede ayudar a otros a ser sensibles moralmente, a respetarse a sí mismos y ser responsables. Por ello tiene una preocupación general, la de aportar a la convi-

vencia escolar su aprendizaje valoral y relacional de la familia; al respecto comenta que se propuso ayudar, sin mucho éxito, a una compañera “muy llevadita” que no se daba a respetar y a quien sus compañeros no respetaban.

En sus palabras, para saber lo que está bien “(se necesita) pedir ayuda, opiniones, y también conocer mucho lo que tú piensas, tu forma de pensar...”. La apertura a los juicios y valoraciones de los otros ayuda a pensar bien. Esta es una forma en que se expresa la naturaleza social o interaccionista de la moralidad (Kohlberg, 1992). El criterio personal representa una apertura al otro y no significa aislamiento o autosuficiencia.

Respecto del proceso de construcción personal de la moralidad destaca tres vivencias: una, análisis de su acción en términos de las consecuencias de su falta de esfuerzo en la escuela; aceptó su responsabilidad y la necesidad de actuar con más voluntad. Dos, aplicar su experiencia y compartir con una amiga el significado de lograr metas personales con esfuerzo para generar confianza y autoestima, “si tú quieres, puedes”, le dijo a su amiga. Tercera vivencia, ayudar a una amiga exhortándola a ser honrada y evitando que robara.

La experiencia con sus padres y el conocimiento de la historia de esfuerzo y superación de una de sus maestras de secundaria le permitieron ganar seguridad en sí misma al observar en otra persona el fruto del esfuerzo, apreciar la solidaridad y hacerse propósitos de superación personal. Sintetiza su convicción así: “si quieres, puedes superarte tú mismo...”. Tanto por la acción de los padres como por apreciación de la experiencia de la maestra se convence de la importancia de las metas y de la voluntad personal para la propia superación.

Otra persona importante en su formación moral es su hermana, en quien observa una orientación vital hacia la maduración personal por la asunción de sus responsabilidades familiares y escolares; imita su buena disposición para comprender a sus padres y sus motivaciones educadoras, aprecia su comportamiento justo y quiere vivir su rol de hija confiada y cooperativamente, motivación que se manifiesta en su alta puntuación del estadio 3. Todo esto le ha ayudado a percibir su individualidad, a estimarse a sí misma y ver su vida en perspectiva de desarrollo reconociendo que “nadie es perfecto” en cierta etapa de su vida pero que al proponerse ideales o metas se supera.

Uno de sus valores, la bondad, está relacionado con su auto imagen. En la toma de conciencia del significado de su experiencia personal comprendió la importancia que tiene el ambiente de confianza, el respeto y la apertura en las relaciones interpersonales como condiciones del crecimiento personal (Kohlberg,

1987, 1992; Rogers, 1997). En sus relaciones familiares y escolares ha tenido vivencias en las que el diálogo ayuda a comprender los problemas y a resolverlos de manera pacífica. De esta forma, en el aprendizaje de la acción moral se combinan el razonamiento o análisis de las cosas –en lugar del enojo– y el diálogo. El autocontrol aparece como otro valor internalizado, que se opone a la impulsividad y está vinculado con el razonamiento.

Otros valores de esta persona son la seguridad en sí misma, la perseverancia o fortaleza, la veracidad, la cooperación, la comprensión, la equidad en la aplicación de las normas o justicia por parte de las autoridades escolares.

El proceso de formación moral de esta alumna muestra la asunción de la responsabilidad, un carácter que se va fortaleciendo por la interacción social, la reflexión y la búsqueda de congruencia en la acción; va creciendo en autonomía.

Segundo estudiante de secundaria

No obstante su edad y escolaridad, mayores que en la estudiante anterior, el pensamiento moral postconvencional de esta persona es bajo –Índice P igual a 3.33 con valor de cero en el subestadio 5B y el estadio 6–, en tanto que su puntuación en el estadio 3, la moralidad de expectativas interpersonales mutuas, es alta (40.0).

Su perspectiva social está muy determinada por la vida familiar y sus roles en ella: “siempre hemos estado unidos en la familia..., ¿que hay una falla en la familia...? Nos reunimos todos y... así, nos confiamos...”. La influencia de la estructura familiar se manifiesta en la visión moral del joven, muy concentrada en las enseñanzas y exhortaciones de sus padres, sus hermanas y su abuelo, aunque también es relevante la reflexión que ha hecho sobre su vida, sus intereses y su futuro, precisamente por las enseñanzas de su padre y de su abuelo. Esta reflexión es incipiente pero lo orienta hacia la autonomía.

Su padre es la figura más significativa en la formación de su moralidad, es un referente fundamental en las circunstancias problemáticas de sus relaciones con la gente de su comunidad, ya que es él quien establece la pauta de comportamiento: “él me dice lo que no debo de hacer”, y ello se concreta en general en evitar hacer cosas que den motivos a las personas para presentar quejas a su padre a causa de mal comportamiento. Su padre le enseña que debe respetar a la gente y sus propiedades; que debe evitar burlarse de las personas.

Su papá le enseñó también a ser prudente en toda su actividad personal y en su vida social, de forma que no se exponga a perder la confianza de los demás. Por ejemplo, le dijo que cuando saliera a la calle no llevara consigo su resortera evitando así posibles malos usos o juicios de las personas que podrían atribuirle conductas inapropiadas o delictivas. Le ha sucedido que a causa de acciones como tomar dinero sin permiso o hacer mal uso de la resortera los miembros de la familia y otras personas pierden la confianza en él y “uno se siente mal”, expresa, se siente rechazado, aislado.

La adquisición del valor del respeto también está vinculada con los consejos de su mamá relativos a la interacción con las personas mayores, con los hermanos, con todos. Su madre también le habla de la necesidad de ser prudente pero esto se encamina más a la salud y el cuidado de sí evitando vicios o peligros físicos.

La sensibilidad hacia los sentimientos del otro aparece también como cuestión de mucha importancia en otra experiencia: siendo chico, tomó dinero en su casa sin avisar a sus padres y cuando el faltante fue notado culparon a su hermano; regresó a la casa precisamente cuando lo estaban regañando. Al observar el desconcierto y la aflicción de su hermano se sintió culpable, sintió una gran tristeza al verlo llorando porque “le andaban echando la culpa de lo que él no hizo y yo hice...”. En tal situación, “bien arrepentido ahí”, les dijo a sus hermanas y su mamá: “¡no, no fue él..., pues yo fui!” La compasión por su hermano y el arrepentimiento lo hicieron decir la verdad y se propuso reponer el dinero trabajando en las vacaciones, mostrando responsabilidad.

Con este hecho se asocian dos cosas: una, la enseñanza de su padre de que no se debe robar, que si uno necesita algo de su propia casa o tiene tentación de tomar cosas de otra, debe pedirlo y aceptar lo que decida la persona a quien haga la petición. La segunda tiene que ver con la experiencia de ser culpado de algo que él no había cometido: siendo pequeño fue sorprendido por la dueña de una huerta robando fruta y fue llevado ante su padre, quien lo reprendió. Como consecuencia de tal robo varias personas de la comunidad se formaron una idea negativa de él y tiempo después le achacaron otro hecho del cual no era culpable, y entonces experimentó la impotencia de no poder probar su inocencia y el sentimiento de no valía porque su palabra no era aceptada, no era creíble, aunque sí pudo dar algunos indicios de su inocencia. Tal vivencia le hizo apreciar la importancia de tres valores: la honradez, la verdad y la justicia pues se

preguntaba angustiado “¿cómo les diré (que yo no lo hice) si ellos piensan que yo fui?”.

En conjunto, estas experiencias muestran la preeminencia de la perspectiva del estadio 3, es decir, cumplir con las expectativas de los roles de buen hijo, buen hermano, buen vecino.

Existe otro aprendizaje relacionado con su identidad y su crecimiento moral. Reconoce que es flojo y que lo era más en años anteriores: “...yo era así... de chico, era medio flojillo”. Sin embargo, las enseñanzas de su padre y de su abuelo le han ayudado a modificar su valoración del tiempo y sus actitudes hacia el trabajo. Su padre lo invitó a trabajar en su solar para que fuera persona útil y ganara dinero que podría utilizar en sus necesidades, en lugar de andar por la calle perdiendo el tiempo. La calle aparece como símbolo social de peligro, de ausencia de identidad personal y de actividad productiva. En todo esto, su padre señalaba la importancia de que fuera una persona juiciosa, que se preocupara por su futuro.

Reflexionó y comprendió que él podía cambiar si observaba y ponía empeño en aprender ciertas tareas agrícolas, lo cual le hizo sentirse bien y tener dinero bien ganado, que da satisfacción y seguridad porque “me lo gané con el sudor de mi frente..., (se puede) gastar seguro y me sabe lo que me como...”. La motivación de logro y la autoestima son factores que sustentan el crecimiento moral (Rest, 1988).

La enseñanza del abuelo tiene similar orientación; le decía que no fuera flojo –“m’ijo, ya trabaje..., agarre el pico y la pala”–; le hablaba del valor del esfuerzo como medio para conseguir lo que uno necesita o desea: “mi abuelo me dice que yo haga todo lo que quiera..., pero que sea de provecho y que ya cuando crezca [mi habilidad] me va dar lo que necesito...”.

La comunicación con su padre y abuelo lo motivaron para “empezar a razonar”, a observar su pasado y cómo había desperdiciado tiempo, así, “...p’os ya iba viendo el pasado...”. Su cambio tuvo dos elementos: uno, atender la exhortación de su padre y usar su tiempo libre en el trabajo, y dos, evaluar su vida pasada a la luz de los fenómenos naturales, como el crecimiento de las plantas y los árboles y darse cuenta que un comportamiento diferente en su infancia habría significado ahora recoger frutos: “...fui relacionando las cosas, fui diciendo ‘si hubiera hecho esto ya hubiera habido mucho..., si hubiera plantado diez árboles ya *aigan* crecido...’, ese cachito [del solar] ya no sería igual..., y fui comprendiendo por eso...”. Empezó a construir un sentido nuevo de su acción, a darle expresión personal a la responsabilidad

y el esfuerzo. En relación con este cambio existe también una vivencia escolar, recuerda a un maestro de secundaria: “[me] daba consejos también, me decía... que le echara ganas...”

De esta forma, además de observar su vida pasada, ponía atención al comportamiento de personas de su edad, algunas con problemas de drogadicción (cigarrillo, alcohol) y fue sintiendo aprecio por el trabajo y la necesidad de pensar en su vida futura. Ahora, dice, “me siento contento..., yo mismo me digo que tuve suerte al tener a mi papá y a mi abuelito...”; el abuelo “sabe más que uno [...] y nos puede decir lo que ha vivido y puede guiarnos...”.

Esta identificación con el padre y el abuelo reitera la perspectiva del estadio 3, pero al mismo tiempo es la fuente de una motivación de superación que puede sustentar el crecimiento moral hacia estadios superiores. Una cosa tiene clara ahora, en comparación con los años de su infancia: hacer lo correcto no es fácil, pero tiene motivos para esforzarse.

Primera estudiante de bachillerato

Esta alumna tiene un puntaje bajo en razonamiento moral de principios (P 5.0). El mayor puntaje por estadios lo obtuvo en el 3 y el 4 (30.0) y el más bajo en los estadios 5B y 6 (0.0). Su perspectiva moral es fundamentalmente convencional, muy vinculada con la figura paterna.

Afirma no haber vivido experiencias de naturaleza moral que tuvieran mucha dificultad o en circunstancias críticas en las cuales debiera tomar una decisión de mucha trascendencia. Comentó, de hecho, que las situaciones planteadas en los dilemas del cuestionario fueron novedosas para ella, que nunca había tenido que ocuparse de pensar y decidir cosas de tal naturaleza. Su ánimo general, al considerar las historias, lo definió más en términos de “no saber qué contestar, si sí o no...”, a diferencia de otra situación o problema para el cual ella tuviera una opinión o un modo de pensar previamente formado, definido o adoptado y del cual fuera consciente. Afirmó que ni en su ambiente familiar ni en las relaciones con sus amigas ha vivido cosas parecidas.

De sus amigas, por ejemplo, afirma que no se ha dado el caso de que “*aigan* hecho algo malo”, su comportamiento es bueno y en ese campo no tiene ninguna duda. Complementariamente, expresa que no se le han presentado situaciones en las que haya analizado o discutido puntos de vista de acuerdo-desacuerdo sobre la moralidad de determinadas conductas. Su sensibilidad moral –pensar en las consecuencias que tienen sus acciones para el

bienestar de los otros– y su habilidad para juzgar situaciones morales las cree restringidas.

Con todo, uno de sus criterios para realizar juicios morales al considerar los dilemas que se le presentaron fue el de elegir la acción que favorece a quien, a su juicio, “está viviendo el problema”. Así, en el caso de la enfermedad que desea se le administre una sobredosis para morir, cree que sí debe atenderse su deseo “para que la señora ya no se queje, para que ya no le den más los dolores”; el doctor debe pensar en ella, ser compasivo. En síntesis, el criterio de juicio moral es promover el bienestar de la persona que vive una necesidad. Aunque su puntaje en el estadio 4 es el más alto, junto con el estadio 3, no recurre a la perspectiva legal para juzgar este caso, sino a las expectativas interpersonales, a la empatía (Hoffman, 2000). Por ejemplo, en relación con el dilema de si denunciar o no al prisionero que se escapó, su opinión es que no se le denuncie “¡porque eso ya pasó...!, y pues..., además, el señor ha hecho cosas buenas...” como ser un patrón justo, preocupado por el bienestar de sus trabajadores. No encuentra más motivo para evitar la denuncia que esas acciones de “ayudar así a la gente...”.

El aprendizaje de este criterio para juzgar y decidir la acción correcta no lo relaciona de manera fundamental con una experiencia o enseñanza particular. Al leer las historias y analizar los problemas valoró que lo correcto es considerar el punto de vista de quienes tienen una necesidad y afirma que esta forma de pensar no la tiene “porque la haya aprendido de alguien”, por una enseñanza, sino que proviene de su modo de actuar ante el ambiente que le rodea, se origina en su observación de los hechos y los comportamientos de las personas.

Para explicar este convencimiento de la importancia de pensar en el bienestar de quien tiene un problema, afirma: “pues..., me he fijado en personas que... ¡pues sí, que piensan en los demás...!”. Añade que ha observado que “hay personas que..., pasan así cosas..., casi como a la señora (que desea la sobredosis)” y que alguien ayuda.

En definitiva, su hábito de observar lo que le rodea y, más aún, su disposición a imitar las acciones de bondad y de solidaridad de personas sensibles a las necesidades de los otros, personas compasivas, es lo que le ayuda a juzgar y a decidir qué tipo de acción es buena.

Al reiterarle la cuestión de si alguien le enseñó que tal modo de ser, de pensar o de valorar las cosas era una forma correcta de actuar, expresa nuevamente que no, que piensa así porque ha observado lo que la gente hace: “pues... uno aprende así... de los demás...”.

–¿Te fijas en lo que dicen, en lo que hacen o en lo que pasa?

–Pues... más o menos en lo que dicen, bueno..., sí, en lo que dicen, en lo que hacen.

–¿Ayudar a la gente es bueno?

–¡Pues sí!, afirma con notorio énfasis.

A partir de estas consideraciones comunica un elemento nuevo, se refiere al criterio de que ayudar a la gente es bueno y lo relaciona con su experiencia en la familia: “eso me lo han enseñado así, en la familia...”. No recuerda una ocasión o una acción particulares sino que afirma lo siguiente: “pues..., mi papá me enseñaba que..., [él] era buena gente, así... con los demás..., [me enseñaba] que los ayudara si un día me necesitaban... y si yo podía...”. La compasión y la solidaridad son sus valores centrales.

Esa es la enseñanza, entonces, a la que los dilemas la han remitido; no puede explicar más su forma de pensar ni imaginar situaciones posibles para aplicar su criterio de valoración; para ella se trata de algo obvio, casi natural: “si alguien necesita algo de mí, es bueno ayudarle”.

De la escuela y de los profesores afirma que no ha recibido enseñanza alguna que esté relacionada con la aptitud de juzgar lo que está bien y lo que está mal; es su familia, en consecuencia, la fuente básica de su experiencia. Igualmente, no identifica entre sus experiencias de tipo religioso algunas vinculadas a su aprendizaje de criterios de moralidad.

En síntesis, esta persona muestra, por una parte, el papel central que su familia, y en especial su padre, tienen en su formación moral y, por la otra, percibe la trascendencia de su disposición a observar el ambiente en el que vive y prestar atención al comportamiento de las personas en función del criterio aprendido de su padre, ayudar a quien necesite su apoyo. Su criterio es muy significativo porque la percepción y valoración de las necesidades de la gente están referidas al yo: los demás necesitan “mi” ayuda. No se trata de una obligación racional o legal, sino de un sentimiento de identificación con quien requiere apoyo vivido con humildad.

Para esta persona, la enseñanza y el ejemplo de su padre se convirtieron en un fuerte motivo personal para observar la acción de la gente, destacar los actos de solidaridad o de ayuda e imitar tales comportamientos. Se trata de una persona cuyo crecimiento moral puede ser observado y comprendido en la perspectiva del aprendizaje social. La cualidad moral con la que ella se identifica, la sensibilidad a las necesidades de los demás originó y formó

su actitud de atención a las circunstancias que la rodean orientada por los valores de la solidaridad y la compasión. Sus vivencias y las formas de aplicación de su criterio de acción moral son también sencillas.

Segundo estudiante de bachillerato

Este alumno obtuvo un puntaje elevado en la moralidad de principios, 46.66; el valor más alto por estadio lo muestra en el 4 (28.33) y el más bajo en el estadio 2, con valor cero, elemento congruente con su notorio avance en la moralidad postconvencional. Para él, las alternativas de acción moral representan el punto de vista de diversos sujetos y de entre ellas una es la más adecuada por los valores que representa, porque entre los valores en juego hay alguno que es superior, como el derecho a la vida.

El proceso de razonamiento que sigue para elegir la acción correcta lo expresa así: primero, imagina la situación de la persona, segundo, se pone en su lugar y reflexiona cuánto le afecta el problema; tercero, considera cómo le afectaría a él mismo y si le gustaría que le pasara; finalmente, llega a una conclusión.

Recuerda, luego de expresar la estructuración de su proceso de juicio, una experiencia en la que hoy valora de manera diferente su proceder, pues afirma que actuó irresponsablemente aunque en el momento de la acción negó la verdad por conveniencia. Cuando cursaba segundo de secundaria estaba encargado de abrir el salón de clases turnándose con otros compañeros y un día que le tocaba abrir a él había perdido la llave y en lugar de reconocerlo dijo que era el turno de otros compañeros, “trataba de evadir el problema”, dice, y explica su conducta de entonces por la creencia de que “uno es muy inocente...”, pero hoy se da cuenta que hizo mal, que no fue responsable. Sólo a sus compañeros, posteriormente, les comentó que había perdido la llave.

El cambio en la perspectiva moral sobre su acción es comprendido por él como pasar de un estado de inocencia –“uno es muy inocente”–, en el que se busca el propio bien, a otro en el que juzga la actuación propia con referencia a dos valores que hoy aprecia: la verdad y la honestidad en la relación interpersonal. Afirma que es difícil hacer lo que se debe cuando se pierde el sentido de la responsabilidad; además, se tiene miedo de reconocer la propia falta porque ello causa que “le pierdan a uno la confianza y la estima”. Se muestra con esto un avance de la perspectiva moral preconvencional a la convencional, con base en la necesidad de la confianza o afiliación, y de la perspectiva convencional a la postconvencional por el aprecio de la verdad.

Otros aprendizajes morales los relaciona con su vida familiar, con un maestro, unos tíos que son también maestros y, complementariamente, con el ambiente religioso de la comunidad. El valor organizador de su evolución es la responsabilidad, valor cuyo aprendizaje no es fácil para él pero “ayuda a sentirse bien con uno mismo”.

Afirma contundentemente que su experiencia familiar es fundamental en su formación moral, es decir, en apreciar lo que es bueno ser y hacer. Siendo huérfano de padre, el ejemplo de su madre y de sus hermanos le hizo comprender la importancia de la responsabilidad y de la cooperación solidaria. Su madre y sus hermanos mayores trabajaron para sostener a la familia y él, junto con la actividad de estudiante, ha tenido su campo de responsabilidad en el hogar y reconoce: “poco a poco fui siendo más responsable de mis actos”, con esfuerzo, adquiriendo autonomía y sentido de reciprocidad.

Admira profundamente a su madre por el esfuerzo que realiza en trabajar y dirigir el hogar dando ejemplo de constancia, responsabilidad, tolerancia y comprensión, una moralidad de principios que lo motiva fuertemente: “lo veo como un ejemplo que tengo que seguir...”.

La aportación de uno de sus maestros –un profesor de secundaria que es su vecino y con quien convive mucho– a su formación está relacionada con la experiencia familiar pero centrada en el valor de la escuela y del significado del esfuerzo personal en ella; lo exhorta a esforzarse, le ayudó a ver en perspectiva sus estudios de bachillerato adquiriendo confianza en sí mismo y compromiso para ser responsable. Expresa esta influencia del profesor diciendo haber aprendido que “más que nada hay que echarle las ganas hasta *'onde* nomás no se pueda...”.

Una de las cosas que el profesor utiliza para motivarlo a él y a otros estudiantes es su propia experiencia, pues les hizo conocer que cuando era estudiante estaba en peores condiciones económicas de lo que están sus alumnos hoy. Su profesor le ayudó a tener una racionalidad de fines-medios en la vida, además del sentido de compromiso y de responsabilidad y comprendió cómo puede aprovechar la formación escolar para su desarrollo personal.

Tiene conciencia de que ha vivido un proceso de cambio personal consistente en el aumento progresivo de la responsabilidad: esfuerzo en la escuela, cooperación en la vida familiar, atención y solución de sus propios problemas para lograr seguridad y autonomía. Ha cambiado mucho, reconoce, pues “antes miraba todo como un juego”; incluso las obligaciones que tenía “simplemente las hacía y ya [...] porque tenía que hacerlas [...] porque

quedaba bien con las personas, también". Su nueva visión consiste en ver sus *responsabilidades* como un "reto que tengo que superar" porque así se eleva la propia estima y la seguridad, "hace más confianza en mí también. Yo mismo me siento más confiado en las cosas". A esto concurren también las experiencias de ser solidario con sus hermanos y recibir retroalimentaciones positivas (reconocimiento, mayor grado de confianza) por hacer bien las cosas en las que les ha ayudado desde chico.

En retrospectiva, está muy satisfecho de su esfuerzo durante el bachillerato y afirma: "me he esforzado hasta donde he podido porque he tomado las cosas con más responsabilidad..., las veo más importantes...". En este logro reconoce una influencia esencial en él del ejemplo de superación y de realización de otras personas entre las que están, además de las mencionadas arriba, unos tíos que son profesores. Estos, en su tiempo "no tenían oportunidad ¿verdad?, y ahora son autorrealizados ellos y viven felices, tranquilos...". Generalizando, la observación del proceder esforzado de otras personas –deseo de superación y acción consecuente– ha sido para él un motivo fundamental de logro, según sus palabras, "eso lo llevo presente siempre: ver una persona que se ha esforzado hasta donde pudo...".

Ha construido un sentido de la vida fundado en el esfuerzo personal. Esta imagen de sí es parte de su visión de la vida de la cual distingue dos aspectos formativos valiosos: uno, de carácter o fundamento religioso, está vinculado con las relaciones interpersonales y consiste en "llevársela bien con uno mismo y las demás personas". Considera la religión como una fuente de valores personales como el respeto y la compasión por los demás y el aprecio de la vida. El segundo aspecto consiste en "formar uno su propia vida [...] cada uno va formando su camino, su propio destino, como quien dice...". Esta conjunción de creencias religiosas –obediencia a un principio de buena relación, de respeto– y de responsabilidad de sí mismo constituye el soporte de la existencia y de la realización personal. La vida es, por un lado, un don y, por el otro, lo que "cada uno va formando" con opción y compromiso. El logro de metas da satisfacción.

En síntesis, en esta persona se manifiesta la asunción de valores personales organizados en torno al principio-valor de la responsabilidad como eje constructor de su moralidad y su autoestima. Destaca en su formación la fuerte influencia del ejemplo de varias personas, de forma que el componente de interacción social en el desarrollo de la moralidad puede ser observado, sobresaliendo en ello el papel fundamental de su madre.

Primer estudiante de profesional

Estudia una carrera de técnico superior universitario, pero al iniciar el segundo año escolar su edad es de 22 años. Tiene un crecimiento moral postconvencional alto (46.6), la mayor puntuación la obtuvo en el estadio 3 y en el subestadio 5A (33.33) y la más baja en el estadio 6 (3.33). Combina fuertes expectativas de rol con la perspectiva de derechos individuales.

Su alto crecimiento moral está acompañado de clara conciencia de su proceso evolutivo. De sus valores destaca cuatro que son fundamentales en su visión moral: honestidad, amistad, confianza y justicia, a la vez que los considera universales o necesarios para la realización de toda persona y presentes en todas las religiones. Su necesidad universal la justifica diciendo que aunque no sepamos los nombres de tales valores tenemos aspiraciones o creencias relacionadas con ellos porque son inherentes a la experiencia humana y tenemos vivencias específicas de ellos.

Debido al vínculo entre valores y religiones, explica, es que éstas son expresiones culturales de la naturaleza moral del ser humano, es decir, manifiestan el surgimiento del valor como respuesta a la necesidad de regular la interacción social para construir la justicia, pero no son ni la única expresión ni el único fundamento del valor.

Como visiones de la realidad, las religiones ayudan a formar la identidad a través del proceso de la socialización pero lo importante es la autenticidad con la que la persona vive la fe religiosa y los principios morales asociados con ella. La religión no *infunde* los valores, los *ofrece* y están sujetos a la elección personal, lo que une a las religiones con la moral postconvencional. Este encuentro entre la vida social moralmente problemática y el orden valoral de las religiones es el contexto existencial, de experiencia del ser humano, donde se forma la persona libre y autónoma.

Opina que la formación moral básica, incluidos unos valores religiosos, es dada por los padres en los primeros años de la vida y a partir de esa aportación social cada individuo tiene la responsabilidad de elegir conscientemente sus valores y ser auténtico; afirma que existe una exigencia en el proceso de construcción de la individualidad y la autonomía moral (Heller, 1991)⁴ y en una expresión sobre la socialización y la individuación dice: "...siempre hay una guía de los padres pero uno a través de la vida va agarrando criterio y formando sus propios valores..." .

Lo primero que recuerda de sus padres es la enseñanza del respeto a toda persona. Este valor es de tal trascendencia que delimita el alcance de nuestra

libertad y tiene un sentido de reciprocidad apoyado en los cuatro valores fundamentales anotados arriba. Otras personas de la familia que han contribuido a su formación en valores son sus abuelos y tíos. Con ellos tuvo una convivencia muy intensa siendo niño y recuerda con mucho aprecio su congruencia moral y afirma, “todo lo que dicen sí lo hacen”. Son respetuosos, no engañan a la gente ni sacan ventaja de ella por egoísmo.

Fuera del círculo familiar su aprendizaje valoral está apoyado en la relación con un grupo de amigos que se integró desde la infancia. Esta experiencia de la amistad y la confianza es significativa porque es realizada sobre la base de una comunicación abierta que toca todos los aspectos de la vida, incluida la ética y las cuestiones religiosas. La conjunción del grupo de amigos y la vivencia de los valores familiares constituyen una experiencia social muy positiva porque, como él lo afirma, la moral es una forma de vida en el grupo de amigos y en la familia.

Los elementos hasta aquí presentados son muy relevantes para su aprendizaje moral y la experiencia del bachillerato les dará un nuevo alcance por medio de tres elementos: las materias humanísticas, la acción pedagógica de un maestro y otra experiencia de amistad con características. Las materias humanísticas sí fueron significativas porque le ayudaron mucho “a tener un poco más de criterio...” en su pensamiento y en su acción moral.

Sin el análisis de las consecuencias, cuestión que implica pensar y valorar las posibilidades del propio comportamiento así como los objetivos e intereses, uno actúa “con una venda en los ojos porque no sabes a dónde quieras llegar ni qué quieras lograr...”. En su caso, “la vida misma” y sus acontecimientos se lo han enseñado y el conjunto de la vivencia de valores se orienta éticamente a “alcanzar la perfección humana, lo más cerca que se pueda de la perfección”. Esta aspiración la identifica como un elemento que enlaza su experiencia infantil con su vida actual: paso de la heteronomía a la autonomía, de depender del cuidado de sus padres a ocuparse de la dirección de su vida. La aspiración de perfección que se materializa en procesos de valoración para “tomar lo bueno, desechar lo malo”, conduce a lograr mayor conocimiento –ya sea religioso, cultural o ético– y de ello surge la responsabilidad de buscar “lo mejor posible para una elevación”.

Un maestro del bachillerato contribuyó mucho a su desarrollo moral porque tenía una pedagogía que promovía el conocimiento de sí, la toma de conciencia sobre las propias creencias, el pensamiento crítico, el análisis de las consecuencias de la propia acción. En lugar de *enseñar* contenidos

filosóficos creaba ambientes en los que los estudiantes elaboraban su pensamiento y analizaban su experiencia vital.

El tercer elemento es una nueva experiencia de relación humana que influyó muy positivamente en su desarrollo moral: tuvo como compañeras a un grupo de monjas gracias a las cuales: *a*) descubrió nuevas perspectivas de la amistad, pues tuvo la vivencia de que ésta puede establecerse entre personas con diferentes forma de vida; se sintió aceptado como él era; *b*) comprendió otra faceta de la fe religiosa; *c*) experimentó la importancia del respeto y la tolerancia a otras formas de vida, la aceptación en la diferencia, comprendió que la influencia interpersonal positiva depende de la amistad y de la coherencia moral.

Destaca otro componente de la amistad: su grupo “era muy unido” y ello permitía hacer cosas de interés común. Está convencido de que las relaciones grupales y el ambiente institucional de amistad y cooperación tienen mucho que ver en la formación de los valores y los criterios morales pero, a diferencia del bachillerato, ni en los niveles educativos básicos ni en la universidad ha tenido una experiencia similar. Al comparar su experiencia en el bachillerato y en la universidad en relación con la formación de sus criterios morales afirma que el primero es más significativo que la segunda. Juzga que la formación de bachillerato no parte de cero sino que ayuda a “dirigir mejor [los criterios morales], porque uno ya tiene muchos pensamientos buenos o malos y sabe lo que son, pero ahí como que te los encauzan con más base [...] que sepas por qué es bueno, por qué surgió...”. Se reitera, de esta forma, la continuidad de la formación a partir de la enseñanza de los padres y de la reflexión personal sobre las cosas que se viven y se precisa el sentido de la contribución escolar. La confluencia del papel fundador de los padres, la actitud reflexiva y la búsqueda de sentido y un ambiente escolar propicio resulta muy positiva para el crecimiento moral.

Segunda estudiante de profesional

Esta alumna está iniciando sus estudios en una normal privada católica; tiene una puntuación baja en el índice de moralidad postconvencional (3.33), igual a la obtenida por el segundo alumno de secundaria, contraste significativo dadas las diferencias de edad y escolaridad. Su perfil moral está claramente definido por la predominancia del estadio 4 (76.67), mientras que la puntuación más baja se da en el subestadio 5B y en el estadio 6, con valor de

cero. Tiene un indicio de perspectiva postconvencional, le disgusta que “últimamente” haya rechazo hacia los temas que son de interés para los jóvenes.

La preeminencia de la perspectiva de sistema social en su moralidad está acompañada de un fuerte dominio de la figura y enseñanzas de su madre en los procesos formativos. Si bien el aprendizaje de la moralidad tiene como escenario principal la familia y como actores fundamentales a sus padres, a quienes les siguen algunos maestros y el medio social, la mamá tiene un papel central como intérprete y guía moral de la experiencia de sus hijos. Recuerda la acción formadora de su madre desde que eran pequeños ella y sus hermanos: “platicaba mucho con nosotros, platicaba y nos decía cómo era la situación o cómo debíamos comportarnos, cómo debíamos ser...”.

La familia es un ámbito de aprendizaje que parte de las situaciones problemáticas de la vida, y la enseñanza fundamental era siempre “ver la situación” y a partir de ella “la misma familia te va enseñando, con esos problemas te enseñan muchísimas cosas”, desde cómo comportarse en general hasta la forma de vestir, desde el cuidado de sí ante personas extrañas hasta el respeto a toda persona. Las cosas vividas servían a su madre para transmitir normas de comportamiento e inculcar valores como la obediencia, la cual se configura en ese contexto como un valor primordial pues lo correcto es guiarse por lo que le enseñaron, y lo incorrecto: “pues, no cumplir con lo que me enseñaron”. Comenta que llegó a ese criterio luego de confrontar las enseñanzas recibidas y sus intereses personales, conflicto que vivió en la adolescencia, “una etapa muy dura..., en la que estuve [pensando] más en esas cosas, los valores, con todo lo que me enseñaron..., claro, no maduramente, no, pero creo que maduramente cada día se va haciendo, cada día uno va aprendiendo...”. En esa confrontación entre sus intereses y sentimientos y la guía materna vive una crisis de identidad que resuelve en confusión: “... cuando uno quiere hacer las cosas y no puede o cuando sí puede pero..., ¡son muchas cosas...!”. Le fue difícil formarse una identidad autónoma debido al influyente papel de su madre (cf. Erikson, 1983).

La labor de enseñanza de su madre “ha permanecido bastante” con el correr de los años, en lugar de disminuir con el crecimiento de ella y sus hermanos: “al contrario, dice, creo que ahorita es más, es mucho más (a pesar de que) creo que uno ya..., no a lo mejor maduramente, no, pero pues ya entiende uno un poco más...”. En otros términos, la posible individuación o autonomía, a la que reconoce como un proceso gradual y de-

seable para ella, no es promovida por la madre. No obstante el crecimiento de los hijos, existe una constante, “saber guiarnos, el aprender de lo bueno y lo malo, tomar las cosas buenas y dejar las malas”.

Para este proceso de selección procede de la manera siguiente: “pienso en lo que me han enseñado o veo cómo está la situación... A lo mejor, si me conviene, pues lo tomo o si me va a llevar a algo bueno, pues tómalo, ya que si no, pues aprendiste y ya, a la otra, ya no te pasa...”. Esta segunda posibilidad la ilustra con una elección errónea, por la experiencia de haber sido defraudada en su confianza por unas amigas, pero se culpa a sí misma al verse incompetente. Su acción ocurre de acuerdo con un esquema de ensayo y error sujeto a la habilidad para aplicar bien las normas o directrices de la madre, ya que su papá “en esto casi no entra, no mucho”. Seguir las enseñanzas de su madre es diferente a la habilidad para realizar un análisis de los hechos y elegir con base en ellos y su propio juicio la mejor opción moral; es más un proceso aplicativo que deliberativo.

El papel decisivo de su madre no es indicativo sólo de una forma individual de realizar una acción formativa. Por el contrario, la estudiante afirma que la institución familiar y la escolar son las más importantes en la educación aunque “en los tiempos de hoy se ha perdido mucho, la educación como que ya está muy baja, en todo, ya se ha perdido bastante...”. Ambas instituciones formadoras han descuidado su trabajo pero en la familia “se ve más...”, aunque “dicen los papás, ‘es que la culpa la tiene la escuela’, y no..., se ve más en la familia”.

Su experiencia escolar es reconstruida y valorada de forma congruente con la visión anterior. De la secundaria y la preparatoria afirma que tuvieron cosas buenas –“las cosas que te enseñan, las cosas que te comparten maestros, compañeros”– y malas –“hay muchísimas, que te dan o que te dicen ‘ven vamos acá’, te guían al camino malo...”. De la secundaria recuerda a algunos maestros preocupados por el aprendizaje de sus alumnos. De la preparatoria, sólo el primer año fue positivo porque los profesores guían, “después como que todo fue un juego..., la verdad sí fue un juego todo” porque los alumnos se desatan debido a la etapa que viven –recuérdese que para ella la adolescencia fue una etapa *dura* –y lo académico decayó–, y en relación con la formación de valores, con aprender a juzgar y decidir correctamente, dice que “eso no se vio, valores no se veían mucho, menos [aprender] a juzgar algo...”. Juzgando su experiencia de la secundaria y la preparatoria opina que hubo carencia en la formación valoral y se refiere

específicamente a la ausencia de formación en la justicia. En cambio, sí percibe atención a los valores en la primaria y en la educación profesional.

En su formación profesional sí tiene la experiencia de maestros que promueven los valores: lo hacen "... muchísimo, creo que los promueven bastante, en otras normales no se ha visto...", aquí sí hay muchos, antes que nada hay valores...", siendo el primero el amor "a lo que vas a dedicarte en tu vida...". Otros valores son el amor a la patria o "guiar a los alumnos hacia lo mejor...", saber escuchar, que es una de las cosas que "se han perdido". Esto último es coincidente con las enseñanzas de su mamá en las que respeto y escucha tienen una connotación más cercana a la cortesía y el buen ejemplo en las relaciones humanas que a un principio moral personal.

La experiencia de licenciatura le permite ver una continuidad en su vida y en la adquisición de valores. Dado que en la secundaria y en el bachillerato esa cuestión fue descuidada, ahora juzga que la gente le está ayudando mucho "con ciertos valores [...] me promueven mucho los mismos que me enseñó mi mamá, muchísimo...". Esta coincidencia la hace sentirse apoyada: "[he] crecido mucho como persona [...], he aprendido más valores...".

No ha vivido experiencias religiosas significativas para su formación moral, solamente afirma que de las cosas positivas que tiene la sociedad para que el individuo aprenda a hacer lo correcto puede tomarse la religión, porque en ella también se habla del amor al prójimo, de la confianza, del respeto, etcétera, es decir, los valores que ha vivenciado en la familia y la escuela.

Su visión social expresa más la percepción del papel formativo de dos instituciones –familia y escuela– que una comprensión personal de la ley como sustento de la convivencia social. En todo caso, ella asume profesionalmente ese deber y psicológicamente su identidad descansa en él: el cumplimiento del deber se muestra como la estrategia fundamental para actuar ante las influencias o adversidades sociales.

Análisis comparativo

Luego del análisis de las experiencias individuales conviene una breve labor comparativa para destacar algunas similitudes así como algunas variantes en la formación moral de los estudiantes con el apoyo del cuadro 2, que presenta una síntesis de los elementos más sobresalientes en la experiencia formativa de los seis estudiantes.

CUADRO 2

Síntesis de las experiencias formativas

[PARA LA LECTURA DEL CUADRO, CONSIDERAR ÉSTA Y LA PÁGINA SIGUIENTE]

Sujeto	Familia	Escuela	Religión
1	Padre, más importante; madre, hermana. Ambiente moral de reciprocidad	Una maestra: hacer bien las cosas; imitación como modelo de vida	No experiencia significativa
2	Padre y abuelo más importantes; madre, hermanos	Un maestro: exhortación a esforzarse	No experiencia significativa
3	Papel central del padre	No experiencias significativas	No experiencia significativa
4	Madre: compromiso y entrega; hermanos: cooperación; tíos: superación	Un maestro: importancia del esfuerzo	Respeto a sí y a otros; fuente de valores: compasión, vida.
5	Padre y madre al principio: fundamento; luego abuelos y tíos	Compañeras monjas en el bachillerato: aceptación; las humanidades	Sí, como 'oferta' de valores, no inculcación; lo humano es universal
6	Papel central de la madre y de la experiencia familiar bajo su guía	Primaria; licenciatura: el sentido de la profesión es enseñar valores; con la familia, se opone a sociedad	Presente en su vida pero no significativa en adquisición de valores

En primer término se identifican los siguientes rasgos comunes:

1) Todos los sujetos reconocen la influencia familiar en su desarrollo moral, si bien existen diferencias en los roles de las personas, en los valores que tienen mayor importancia y en su significado. Por ejemplo, en los tres primeros estudiantes es más determinante el papel del padre mientras que en los casos cuatro y seis es la madre quien tiene la mayor influencia; no sólo las personas son diferentes, también sus formas de acción y sus valores.

CUADRO 2

Síntesis de las experiencias formativas

[PARA LA LECTURA DEL CUADRO, CONSIDERAR ÉSTA Y LA PÁGINA ANTERIOR]

Conciencia del proceso	Papel del pensamiento	Valores principales	Rasgo destacado
Adquirir habilidad para razonar, asumir responsabilidad, superarse; imitación	Razonar la acción y sus consecuencias; lograr autonomía de juicio	Respeto a sí y a otros; confianza, esfuerzo, reflexión	Experiencia familiar: comprensión y comunicación abierta
De niño a adolescente: asumir responsabilidad	Autoevaluación; es un medio de cambio personal	Respeto, honradez, verdad, justicia	Conciencia de lo difícil que es hacer lo correcto
No se manifiesta	Débil, subordinado a la observación	Solidaridad, compasión, humildad	Aprendizaje por observación e imitación; poca reflexión de la cuestión moral
Evolución del juego hacia la responsabilidad; preconvencional a post-convencional	Ánalisis de situaciones: consecuencias para sí y para otros; autoevaluación	Responsabilidad, verdad, honestidad, esfuerzo	Gran sensibilidad moral; construcción de autonomía
En bachillerato: justificación de la ética; continuidad: buscar y adaptar a sus necesidades	Las consecuencias de la libertad de elegir; búsqueda de sentido	Reflexión; libertad: el hombre se hace a sí mismo; respeto	Construcción de sentido; hacerse autónomo; autenticidad; reciprocidad
Crisis de identidad: adolescencia: difícil, obediencia <i>versus</i> autonomía	Elegir lo bueno y correcto de la vida al aplicar las enseñanzas de la madre y escuela	Respeto como cortesía, por su madre; obediencia; perspectiva del deber	El medio es visto según valores de su madre y la carrera: prepararse para 'infundir' valores.

Este papel de la familia en la formación de los individuos y en la integración de su sistema de valores tiene correspondencia con el amplio reconocimiento de esta institución en varios estudios internacionales y nacionales sobre los valores y la socialización de los jóvenes (Bretherton, 2005, 2004; Guerrero, 2003; Inglehart *et al.*, 2004; Luengo, 2002; Pérez, 2002a). Por ejemplo, en un estudio en Aguascalientes la familia es considerada la institución más importante en el desarrollo socioafectivo por 96% de las personas (Bretherton, 2004:13), por encima del trabajo (87%) y de la religión (72%).

2) Cinco de los estudiantes señalan la ausencia de experiencias escolares de carácter institucional y sistemático en alguno de los niveles educativos que han cursado, que estuviesen orientadas a la formación de sus criterios morales. En el caso de la persona que sí identifica una experiencia, ésta es del tipo de inculcación de valores, en oposición a una de educación para la autonomía moral, esta última orientación reconocida como propósito educacional de mayor relevancia (Hoyo y Martínez, 2004; Kohlberg, 1987, 1992; Puig, 1996, 2003; Schujman, 2004). En lo que respecta a la educación básica, un estudio reciente informa que los maestros reconocen que este tipo educativo “hace un aporte limitado a la formación de valores” (Fundación Este país, 2005:8).

3) Cinco estudiantes tienen conciencia de su proceso de crecimiento moral, aunque no se manifieste en todos los casos de la misma manera: la segunda alumna de educación superior, por ejemplo, reconoce la crisis de la adolescencia y la dificultad vivida para alcanzar la autonomía, en tanto que el primer alumno del nivel superior no destaca tanto el conflicto o la ruptura sino la comprensión que fue elaborando acerca de la necesidad de justificar sus criterios morales postconvencionales como signo de ejercicio de su libertad.

4) Es importante hacer notar que ninguno de los estudiantes habla de su experiencia de crecimiento moral y de formación de valores con referencia a cuestiones como la perspectiva de género y la socialización política, enfoques teóricos de la socialización y de la formación humana que tienen una importante dimensión moral por su relación con la dignidad y la construcción de la identidad personal. Esto puede interpretarse también como otro indicio de que la escuela no se orienta a atender las necesidades de sus estudiantes.

Si se pone atención a las diferencias en los procesos de moralización de los sujetos pueden mencionarse algunas particularmente interesantes como las siguientes:

1) Los alumnos muestran diferencias en el papel que le atribuyen al pensamiento (reflexión) en los procesos de aprendizaje de valores y en la acción moral; destaca un estudiante de educación superior que concibe la construcción de la ética como una búsqueda personal de sentido mientras que para el segundo alumno de secundaria tiene un fuerte carácter de autoevaluación debido, muy probablemente, a la frecuente exhortación para esforzarse proveniente de su ambiente familiar.

2) Los estudiantes difieren, asimismo, en el número de valores personales identificados y en los significados de algunos valores en los que coinciden. Por ejemplo, aunque cuatro estudiantes coinciden en que el respeto es un valor primordial en sus motivos para la acción moral, no tiene para todos el mismo sentido: para la alumna de secundaria el respeto está referido a la dignidad de las personas, con su componente de reciprocidad, mientras que para la de educación superior el valor está referido más bien a las formas de la cortesía y a la interdependencia de las personas vinculada con el ejercicio de la autoridad.

3) Cinco estudiantes reconocen la existencia de algún componente escolar en su aprendizaje moral pero varían las personas actuantes y el sentido de su influencia, asociada ésta en algunos casos con la amistad.

4) La cuestión religiosa sirve para señalar dos situaciones importantes: por un lado, tres personas afirman que su vivencia religiosa no tiene relación con su formación moral o en valores y las otras tres reconocen alguna influencia en su formación ética, pero una de ellas comenta que no es significativa para la adquisición de sus valores y su desarrollo moral. Por otro lado, una de las personas que reconoce esta influencia y que se caracteriza por haber logrado mucho avance en la moralidad postconvencional, comprende la religión como una oferta de valores, no como un objeto de asimilación acrítica o indoctrinadora o fuente de creencias dogmáticas.

Conclusiones

El análisis de las experiencias de socialización oral de los estudiantes permite enunciar algunas conclusiones:

1) Los valores personales y el crecimiento moral tienen una estrecha relación con la interacción social, destacando la experiencia familiar, el papel de los padres y las oportunidades de toma de perspectiva que éstos promueven, incluyendo el ejemplo de la propia vida.

2) Tanto por lo que se observa en la familia como en otros ámbitos de socialización puede constatarse que en el desarrollo moral influyen las oportunidades sociales de toma de perspectiva y que éstas están vinculadas con los roles de los sujetos formadores.

3) No existe una relación lineal entre la edad/escolaridad de los sujetos y su crecimiento moral; por el contrario, son muy importantes en la moralización las oportunidades formativas, los propósitos de las mismas,

las motivaciones de las personas y la aptitud de los estudiantes para la reflexión moral.

4) Tampoco existe una clara correspondencia de la edad/escolaridad con la manifestación social de determinados valores, el número de ellos que haya sido internalizado o con el significado que éstos tengan en la ética de los individuos.

5) El proyecto de vida personal está influido por el proceso socializador en general y por la vivencia de la perspectiva moral en particular y el proyecto mismo, a la vez, es fuente de motivos para la acción moral y la vivencia de los valores personales.

6) Aun cuando se identifican algunos elementos de experiencia semejantes hay diversidad en los procesos personales de individuación o de crecimiento moral, específicamente, en la presencia o no de una orientación hacia la autonomía.

7) De acuerdo con el relato y el análisis que hacen los sujetos de su experiencia, la familia tiene mayor impacto en la moralización que la escuela y la religión.

8) La escuela aparece como una institución de poca influencia en un tipo de competencias –las morales– que son inherentes a su función socializadora, por ejemplo, en la formación para la autonomía como base de la participación ciudadana. Si la familia tiene una influencia significativa, puede esperarse que la escuela, con su especialización formativa y sus recursos pedagógicos, pueda ser transformada en un lugar que ofrezca oportunidades y prácticas sistemáticas y eficaces de toma de perspectiva y crecimiento moral. Más aún, con esta visión tiene sentido hacer el planteamiento de que la escuela puede aprender de la experiencia de sus estudiantes y tomarla en cuenta para construir atmósferas morales.

9) La construcción del sistema personal de valores está influido por los procesos de interacción social, particularmente por aquellos de mayor jerarquía de las personas que tienen influencia en la formación de los estudiantes, fenómeno que manifiesta el componente sociocultural de la adquisición de los valores, si ésta se observa desde la perspectiva vigotskyana.

Notas

¹ Ver en Rest (1983) y Turiel (1998, 2002) las perspectivas de estudio sobre la moralidad.

² Una revisión del tema en el siglo XX mexicano puede verse en Barba (1998); Latapí (2003) hace un análisis de las experiencias estatales; Maggi *et al.* (2003) presentan el estado de la investigación en valores.

³ La prueba fue traducida y adaptada con grupos de diferentes niveles escolares, por lo que

se considera pertinente su uso en el contexto mexicano. Además, en la entrevista los sujetos mostraron consistencia con su evaluación, en particular con la perspectiva postconvencional.

⁴ La construcción de la autonomía es analizada por Heller (1991) desde una perspectiva socio-filosófica, como construcción de la "individualidad", concepto muy similar al de moral postconvencional de Kohlberg.

Referencias bibliográficas

- Barba, B. (1998). "La formación de valores y la participación social", en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, 2 vols., México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA/ Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, vol. I, pp. 240-281.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bebeau, M. J.; J. Rest y D. Narvaez (1999). "Beyond the promise: a perspective on research in moral education", *Educational Researcher* (EUA), año 28, núm. 4, mayo, pp. 18-26.
- Bretherton, R. (coord.) (2004). *Valores y cambio social en la ciudad de Aguascalientes*, Aguascalientes: Instituto Municipal de Planeación.
- Bretherton, R. (2005). *Identificación de valores en los estudiantes de secundaria de Aguascalientes*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, tesis de maestría.
- Colby, A. *et al.* (2003). *Educating citizens. Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: The Carneige Foundation for the Advancement of Teaching- Jossey-Bass.
- Conde, S. (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México, Estudio de caso*, Aguascalientes: El Perro sin Mecate.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*, 9^a ed., Buenos Aires: Hormé.
- Fundación Este país (2005). "Lo que piensan nuestros maestros. Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores de maestros y padres de familia de la educación básica en México", en *Este país*, núm. 169, abril, pp. 4-16.
- Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*, Thousands Oaks: Sage Publications.
- Guerrero, A. (2003). *Los jóvenes de Aguascalientes, malabaristas entre la continuidad y el cambio*, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Hansen, D. T. (2001). "Teaching as a moral activity", en Virginia Richardson (ed.), en *Handbook of research on teaching*, 4^a ed., Washington: American Educational Research Association, pp. 826-857.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*, New York: Cambridge University Press.

- Hoyos, G. y M. Martínez (coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*, Barcelona: Octaedro-OEI.
- Inglehart, R. *et al.* (eds.) (2004). *Human beliefs and values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*, México: Siglo XXI Editores.
- Kohlberg, L. (1974). "Desarrollo moral", en Sills, D. (ed.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Bilbao: Aguilar, vol. 7, pp. 222-232.
- Kohlberg, L. (1987). "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en J. A. Jordán y F. Santolaria (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: PPU, pp. 85-114.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. y A. Higgins (1998). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona: Gedisa.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lind, G. (2005). *The moral judgment test: comments of Villegas' critique*, en <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/> (consultado el 8 de junio de 2005).
- Luengo, E. (2002). "La visión juvenil del mundo: sus representaciones, actitudes y valores", en J. A. Pérez (2002b), pp. 314-415.
- Maggi, R. (coord.) (2003). "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, vol. III, pp. 967-986.
- Maggi, R. *et al.* (2003). "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001)", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, vol. III, pp. 923-941.
- Pérez, J. A. (coord.) (2002a). "Documento marco. Planteamientos generales de la Encuesta Nacional de la Juventud", en *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*, México: SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 12-25.
- Pérez, J. A. (coord.) (2002b). *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*, México: SEP/Instituto Mexicano de la Juventud.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona: Paidós.
- Rest, J. (1983). "Morality", en P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*, 4^a ed., Nueva York: John Wiley, vol. 3: Cognitive development, pp. 920-990.
- Rest, J. (1988). "Why does college promote development in moral judgement?", *Journal of moral education*, 17 (3), 183-194.
- Rest, J.; S. Thoma y L. Edwards (1997). "Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approach", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 1, pp. 5-28.
- Rest, J. *et al.* (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*, Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, C. (1997, 1964, primera edición en español). *El proceso de convertirse en persona*, México: Paidós.

- Schujman, G. (coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro-OEI.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Solomon, D.; M. S. Watson y V. A. Battistich (2001). "Teaching and schooling effects on moral/prosocial development", en Virginia Richardson (ed.), en *Handbook of research on teaching*, 4^a ed., Washington: American Educational Research Association, pp. 566-603.
- Spitzer, T. C. y C. Saucedo (2004). "Intereses y problemas de los alumnos", en C. Guzmán y C. Saucedo (coords.), *La investigación sobre los alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 129-156.
- Tapia, M. (coord.) (2003). "Formación cívica en México: 1990-2001", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, vol. III, pp. 987-1005.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality. Social development, context and conflict*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). "The development of morality", en W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology* 5^a ed., N. Eisenberg (ed.), vol. 3, *Social, emotional and personality development*, Nueva York: John Wiley, pp. 863-932.
- Yurén, M. T. (coord.) (2003). "El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001)", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, vol. III, pp. 943-966.

Artículo recibido: 19 de junio de 2006
Dictamen: 14 de noviembre de 2006
Segunda versión: 15 de febrero de 2006
Aceptado: 19 de febrero de 2007