

PARADOJAS DEL DESARROLLO MORAL

Enrique López Castellón

Mi intención es destacar algunas paradojas que se dan en el ámbito moral que revisten especial importancia para el educador. Hablo de paradojas en el sentido etimológico de la expresión, esto es, de lo que esta en contra de la *doxa*, de la opinión general e incluso del sentido común. Y es que en el ámbito del desarrollo moral se producen una serie de incoherencias e irracionalidades que nos impiden afirmar que en este campo impere no ya la racionalidad pura práctica de Kant, sino ni siquiera la racionalidad instrumental tan denostada por los frankfurtianos.

Podemos abordar el fenómeno de la moralidad aplicando a este campo el **modelo sistémico**. La idea de este modelo es entender el fenómeno de la realidad psicológica y social como un conjunto compuesto por varios elementos. Cada uno de estos elementos influye en los demás y a la vez recibe la influencia de éstos, de forma que se dan entre todos los elementos del sistema una interacción: todos los elementos influyen en todos y sufren la influencia de los demás. Como resultado de esta interacción se produce en el sistema una especie de equilibrio; un equilibrio que, naturalmente, es precario, pues está expuesto a continuas estructuraciones cada vez que se produce una perturbación en el juego de interacciones que mantienen los elementos del sistema.

Si aplicamos esta idea al fenómeno de la moralidad, descubriremos que esta interacción de elementos y este equilibrio inestable se producen principalmente en tres planos. El **primer plano** es el equilibrio que se ha de buscar entre la satisfacción de nuestros deseos, de nuestros impulsos, de nuestras inclinaciones psicobiológicas, por un lado, y, por otro, la necesidad de responder a las expectativas de nuestro entorno social, es decir, la necesidad de responder a aquello que las personas que nos rodean esperan de nosotros. Naturalmente no tiene por qué haber ninguna contradicción entre unos elementos y otros. Lo que se da, más bien, es una interacción entre los elementos psicobiológicos y las expectativas, pautas o usos sociales.

Parece claro, por ejemplo, que una de nuestras necesidades fundamentales es contar con el afecto y la estima de los que nos rodean. Y que, a la inversa, ese afecto y esa estima están en función de la clase de persona que somos, es decir, de cuáles son nuestros deseos, inclinaciones y necesidades. Por eso, lo que más bien se da en este primer nivel de la moralidad es una tensión entre nuestros deseos de primer orden y nuestros deseos de segundo orden. Imaginemos que una persona desea mejorar su salud y comprende que por ello ha de dejar de fumar. Este propósito general es un deseo de segundo orden que responde a una decisión razonable. Y el deseo de primer orden sería la necesidad que experimentar en determinados momentos de encender un cigarrillo. No hay aquí, como se ve, una contradicción de deseos porque nadie que desea disfrutar del placer de fumar desea también contraer un cáncer de pulmón. Lo que hay, más bien, es una tensión entre distintas clases de deseos que pertenecen a diferentes planos y que son objeto de distintas experiencias.

En el **segundo plano** del sistema se halla la tensión o la interacción entre nuestros juicios y valores morales y nuestra conducta real. Parece razonable que la forma de adecuar ambos planos sea hacer aquellas cosas que valoramos moralmente y abstenernos de hacer las que desaprobamos. Y así sucede ciertamente en la realidad. Pero paradójicamente también ocurre lo contrario: es decir, también tendemos a modificar nuestros juicios morales a tenor de cual sea nuestra conducta real. Los estudios de psicología experimental muestran, por ejemplo, que los sujetos tienden a restar gravedad moral a una falta después de realizada y a aumentar esa gravedad si se han abstenido de cometerlo. La forma de comportarnos en una situación que exige control moral parece no dejar incólumes nuestros juicios previos sobre el acto en cuestión, y, paradójicamente, el control moral puede fomentar intolerancia hacia quienes no se controlan y el descontrol generar comprensión y permisividad hacia quienes actúan como nosotros.

La razón de esta tendencia se aclara en el **tercero de los planos**. La interacción que se produce en éste es la existente entre nuestra **autoestima** y nuestra conducta real. La autoestima es la imagen que cada uno tiene de sí mismo. Esa imagen no es, neutralmente, fría y objetiva. No responde por lo común a la incitación socrática del “conócete a ti mismo”. Es una imagen que modificamos a tenor de como sea nuestra conducta real y que está afectada de valoraciones y de descalificaciones e intensamente impregnada de elementos afectivos y emotivos. Pero hay dos cosas de especial interés:

Primera, que la imagen que tenemos de nosotros mismos está configurada por la imagen que *creemos* que los demás tienen de nosotros. Dicho de otra manera, que nos conocemos mirándonos en el espejo de los que nos rodean. De ahí la importancia de que los demás tengan una imagen positiva de nosotros: nos va en ello nuestra propia identidad y la seguridad y confianza que tenemos en nosotros mismos.

Y segunda, que reviste una gran importancia conservar una buena imagen de nosotros mismos porque es un factor básico de nuestra estabilidad emocional y un factor que nos impele a la realización de acciones moralmente aconsejables. Por eso, cuando el individuo realiza una acción que considera moralmente mala y sobre todo cuando es la primera vez que la comete y ha sido observado por otros, se produce lo que Festinger ha llamado *disonancia cognitiva*. Es decir, el individuo se ve forzado a revisar la imagen que tenía de sí mismo para incluir en ella el estereotipo de la mala conducta realizada. El resultado es un estado emocional desagradable que los psicólogos conductistas han llamado “ansiedad condicionada”, los psicoanalistas “miedo a la pérdida del amor de quienes nos rodean” y los moralistas sentimientos de pesar, de culpa, de vergüenza o remordimiento. En consecuencia, el deterioro de la autoestima impulsa al sujeto a recurrir a un estímulo de ansiedad terminal en orden a recuperar el equilibrio perdido. Su cultura y su educación le proporcionarán para ello múltiples recursos más o menos personales: justificarse, exculparse, culpar a otros, autocastigarse, reparar su acción, confesar su falta y hasta olvidarse de ella, porque los efectos selectivos de la memoria tratan de desplazar al subconsciente todo aquello que puede deteriorar la autoestima. Dostoievsky, en **Crimen y Castigo** nos ofrece un espléndido relato de este proceso que va desde la comisión de un crimen hasta la confesión y declaración de culpabilidad por parte del asesino como único medio de escapar al estado de angustia en que se encuentra.

Es interesante también destacar aquí que lo que daña la autoestima no es tanto la falta cometida como el deterioro de nuestra imagen pública. Los estudios psicosociales de delinquentes juveniles muestran, por ejemplo, que el deterioro de la autoestima es especialmente claro en los casos en que el delincuente ha sido fichado por la policía, que quienes no han cometido delitos pese a estar expuestos a un ambiente que les inducía a ello han mejorado su autoestima, y, lo que es más singular, que quienes han cometido delito pero no han sido fichados por ello no presentan cambios significativos en cuanto a la imagen que tenían de sí mismos. De este modo, parece que la imagen social configura la autoestima en mayor medida que la propia conducta real.

Hasta aquí parece que las cosas son relativamente sencillas.

Desde este modelo sistémico cabría suponer que todo el problema moral se reduce a una cuestión de **autocontrol**. Es decir, el sujeto ha de aprender a autocontrolarse con vistas a mantener un equilibrio entre los distintos grupos de factores que he citado. Podríamos concebir incluso una situación moral en términos cibernéticos: las pautas y las expectativas de otros serían el *input* (las instrucciones recibidas) que exigen de nosotros un *output*, esto es, una respuesta correcta bajo la forma de la realización de determinadas conductas y la inhibición de otras. El problema es que la moralidad no se reduce a autocontrol y que la realidad nos obliga a abandonar un modelo teórico exclusivamente mecanicista.

Veamos algunas de las situaciones que exigen la complicación del modelo:

Primera, el sujeto puede recibir instrucciones y demandas contradictorias para las que no cabe una única respuesta sintética. Karen Horney ha resaltado, por ejemplo, la imposibilidad de que los sujetos que viven en sociedades neocapitalistas y cristianas respondan a un tiempo a valores religiosos como la caridad y el desinterés, por una parte y por otra a exigencias de la sociedad de consumo como la competitividad, el afán de lucro y la insolidaridad. Entre otros factores etiológicos esta contradicción en las pautas genera lo que Horney llamaba la “personalidad neurótica de nuestro tiempo”. Detengámonos en este punto. Al lo largo del pasado siglo tendió a pensarse que las normas morales reprimen, coaccionan la libertad del sujeto, y se consideró que el rasgo característico de la moral era esta coacción, esta represión. El psicoanálisis de Freud y el sociologismo de Durkheim son ejemplos teóricos de ello. Esta tendencia se tradujo en pedagogías que, como la de Paolo Freire, tendían a impedir que se ejerciera toda presión coactiva sobre el niño para dejar que emergiera su espontaneidad natural. Hoy en día sabemos que, sobre todo en ciertas edades infantiles, los normas tienen un efecto positivo porque son instrucciones que el niño recibe sobre el mundo y que le permiten ejercer un dominio sobre ese mundo. Quiero decir que el niño ha de aprender que ciertos actos reportan consecuencias beneficiosas y que otros acarrearán resultados perjudiciales y dolorosas, y que son precisamente las instrucciones y las normas quienes determinan cuáles son unas y otras acciones. En este sentido, hace ya dos décadas que los estudios experimentales emprendidos por la UNESCO dejaron bien claro que la ausencia de normas a ciertas edades y una educación incoherente (que sanciona de un modo una conducta en unos momentos y de otro en otros) producen en el niño una desorientación psicológicamente más perjudicial aún que la disciplina severa y represora. Esta contradicción de pautas genera efectos no buscados incluso en animales superiores como en el caso de las “neurosis inducidas” experimentalmente en laboratorios. Bechtere

y otros discípulos de Pávlov llevaron a cabo el siguiente experimento con cachorros de perro. Se trata de condicionar a los animales de forma que cuando los experimentadores proyectaban un círculo en una pantalla, los cachorros recibían un trozo de carne y cuando proyectaban una elipse sufrían una pequeña descarga eléctrica en las patas. Según el condicionamiento clásico pavloviano, los cachorros aprendían pronto a segregar saliva cuando veían el círculo y a dar una respuesta de escape y evitación en cuanto aparecía la elipse que anticipaba la descarga. Pero ¿Que ocurría cuando los investigadores empezaron a proyectar en la pantalla figuras geométricas intermedias entre el círculo y la elipse, es decir, círculos que se iban ensanchando hasta parecerse a las elipses y elipses que se iban redondeando hasta parecerse a los benéficos círculos?. Los animales ya ni huían ni segregaban saliva, sino que daban muestras de un nerviosismo extremo e incluso se ponían a ladrar a la pantalla. Se había inducido en ellos una neurosis experimental como consecuencia de la contradicción y de la falta de claridad en las instrucciones.

Pasemos ahora al *segundo caso* que complica el modelo: el de los dilemas morales. Aquí el sujeto se enfrenta a dos valores y ha de respetar uno y postergar otro. Es decir, no solo ha de controlarse, sino que además ha de preferir. El sentimiento de pérdida o de frustración a causa del valor pospuesto suele generar en los sujetos sentimientos de culpa o frustración. Un caso paradigmático de dilema es el del aborto donde la persona ha de respetar el derecho del feto a la vida o el derecho de la embarazada a asumir libremente su maternidad. En cualquiera de las decisiones que se adopte siempre habrá que sacrificar un valor a otro, lo que pone en tela de juicio la necesidad de reglas universales que permitan dirimir en casos de conflicto moral con la conciencia plena de que siempre existe una sola solución correcta. Este desgarramiento interior se ilustra de forma especial si tenemos en cuenta que los valores constituyen un importante elemento de la unidad psíquica de la persona como mostró Gordon Allport al insistir en que dicha unidad se realiza en aquellos sujetos que logran alcanzar un nivel de madurez en el que su psiquismo se cohesiona en un estilo de vida dominado por ciertos valores básicos. Los valores contribuyen, así, a la integración de la percepción de sí mismo y a una cierta unidad de la motivación, del mismo modo que en el orden social constituyen factores unificadores de los miembros de un grupo.

El *tercer caso* al que deseo referirme es el de la moral excesivamente rígida que reprime gravemente necesidades e impulsos psicobiológicos. La moral victoriana o la moral puritana son claros ejemplos. La imposibilidad o la gran dificultad por parte del sujeto de alcanzar aquí el equilibrio antedicho genera actitudes de compromiso que revisten formas de intolerancia, sentimiento neurótico de culpa, hipocresía, etc. De ahí que el problema de la relación entre la moral teórica y la moral práctica no pueda ser entendido rectamente sin tener en cuenta la observación que antes apuntaba, esto es, que se ha de considerar que los valores son factores de coordinación. Leckley ha lanzado la hipótesis de que, una vez integrados en la personalidad, los valores actúan como barreras que impiden la aceptación de otros nuevos que pudieran estar en contradicción con ellos. Esta defensa es necesaria para la estabilización de la personalidad. Todos estos problemas confluyen en un hecho general, constatable y fundamental: **en el ámbito moral tienen primacía los factores emotivo-afectivos sobre los factores puramente intelectuales.** La razón de ello es fácil de entender: las situaciones morales se dan en el contexto de las relaciones interpersonales, es decir, entre personas unidas por vínculos de afecto, y no sólo entre individuos aislados que han de obedecer normas más o menos generales. De ahí que lo normal sea que el sujeto

viva una falta moral no tanto como la transgresión de una norma cuanto como un atentado contra su propia imagen y, en definitiva, contra las personas que le estiman y valoran.

Ello no quiere decir, sin duda, que la inteligencia no juegue un papel muy importante en el ámbito moral. Precisamente una de las razones de que el modelo sistémico no resulte plenamente satisfactorio cuando se aplica al terreno moral es que no tiene en cuenta el desarrollo de los sujetos, la dimensión procesual de la vida humana en el nivel individual y en el social. Por eso la imagen que ofrece de la vida moral acusa un evidente mecanicismo. Para introducir en esta exposición la perspectiva evolutiva tenemos que dirigirnos a Piaget y a Kohlberg, es decir, a los principales representantes de la teoría del desarrollo cognitivo de la moralidad. Como es sabido, Piaget estudió la conducta y los juicios de los niños durante los juegos y descubrió importantes diferencias, según las edades : mientras los pequeños (hasta los siete años) relacionaban lo bueno y lo malo con lo que les mandaban y prohibían respectivamente, y aquello por lo que los premiaban o castigaban, los niños mayores (es decir de once y doce años) introducían la intención a la hora de juzgar moralmente un acto y tendían a ver la obligación moral más como el fruto y el resultado de un compromiso y de un acuerdo que como la consecuencia de una orden basada en la autoridad de los adultos. Piaget comprobó también que estos cambios se producían cuando se desarrollaba la inteligencia de los niños, es decir, cuando estos adquirían la capacidad de abstracción y, sobre todo, la capacidad de ponerse en lugar de otro, y ver un problema moral desde distintas perspectivas.

Había, además, otro factor determinante de este cambio moral. Este segundo factor era un **factor social**.

En los niños más mayores iban pasando a ocupar un plano secundario las relaciones verticales y de autoridad que mantenían con sus padres y con los adultos en general, y cada vez adquirían más importancia las relaciones horizontales y de igualdad que empezaban a entablar con sus compañeros de juegos. Estas relaciones más igualitarias y, por así decirlo, democráticas, unidas al desarrollo de la inteligencia, permitían superar un nivel moral basado en la autoridad, los mandatos, los premios y los castigos, entendiendo estos últimos sobre todo como manifestaciones de cariño y de valoración, por un lado, y de retirada del afecto y descalificación, por otro.

Piaget había sentado así las bases para el estudio empírico de la psicología moral desde una perspectiva evolutiva y su influencia se prolonga hasta nuestros días. Efectivamente, su discípulo Lawrence Kohlberg ha recogido numerosos datos experimentales de niños y adolescentes de distintas culturas, lo que le ha permitido esbozar lo que serían los rasgos más importantes de las etapas de esa maduración moral progresiva. Resumiendo mucho sus conclusiones diré que este desarrollo atraviesa **tres estadios** principales: el **nivel preconvencional**, el **nivel convencional** y el **nivel postconvencional**. En el **primer nivel** lo correcto es la obediencia a las reglas y a la autoridad para evitar el conflicto o alcanzar el premio. El individuo no es capaz de tener en cuenta los intereses de otros porque no se da cuenta todavía de que pueden ser distintos de los suyos. La falta de desarrollo intelectual le hace ser dogmático, pues cree que las cosas son sólo como él las ve, que no hay otras perspectivas. Las acciones son más o menos malas en función de las consecuencias, porque todavía no tiene en cuenta la intención al emitir sus juicios. En el **segundo nivel**, el nivel

convencional, la regla general es “no hacer a otros lo que no quieres que otros te hagan a ti”. Lo correcto es adoptar una actitud amable con quienes nos rodean y ser leal a nuestros amigos y a nuestra familia, actuando según lo que esperan de nosotros las personas que nos rodean. Los actos se juzgan por la intención, y el individuo comprende que debe respetar los intereses de otros para poder exigir que éstos respeten los suyos. Por último, el sujeto se premia y se castiga a sí mismo, no con sanciones externas sino sintiéndose en paz cuando obra bien y experimentando sentimientos de culpa y de remordimiento cuando realiza una mala acción. En el **último nivel**, el nivel postconvencional, el individuo asume guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad podría seguir. El motivo de hacer lo correcto es que hemos comprendido que unos principios son universalmente válidos y nos hemos comprometido con ellos. Las otras personas son, para nosotros, fines en sí mismas, y por tanto no podemos servirnos de ellos para nuestros fines particulares. El ideal que preside la vida del sujeto es una aspiración a la equidad, la imparcialidad y la justicia que de a cada uno lo que le corresponde, reconociendo la igualdad de todos ante la ley, la universalidad de los derechos humanos y el respeto por la identidad que como seres racionales todos merecemos.

Es de advertir que este último estadio, tal como lo describe Kohlberg, coincide sospechosamente con lo esencial de la filosofía moral kantiana. Y digo sospechosamente porque parece que estos analistas del desarrollo moral realizan la misma interpretación interesada que realizaban los sociólogos evolucionistas del siglo pasado cuando entendían el proceso evolutivo como un tránsito por diversas etapas que culminaba en un nivel definitivo y perfecto que venían a coincidir con el concepto de moral que defendían los investigadores de turno. Es como si vinieran a decir: “la historia de la humanidad, la del individuo o, si se prefiere, la psicología evolutiva universal viene a darnos la razón: el estadio moral más maduro del desarrollo humano corresponde a la idea que nosotros previamente teníamos de lo que debe ser el hombre moralmente perfecto”. Ese ideal sería el de una vida presidida por la razón y los principios universales, de acuerdo con el proyecto moral de la Ilustración,

Hoy en día sabemos, sin embargo, que el desarrollo cultural de los seres humanos y la evolución moral de los individuos no sigue un proceso lineal, único y universal, que la diversidad cultural y moral es sumamente rica y variada y que en ningún caso confluye en un modelo exclusivo de perfección; que tan moralmente valioso resultado el juez justo, incorruptible e imparcial como la persona que dedica su vida y sus esfuerzos a ayudar indiscriminadamente a quien lo necesita, más allá de todo principio racional y de toda obligación universal. El propio Kohlberg -justo es decirlo- reconoce en sus últimas obras que su último estadio es hipotético y que tras más de dos décadas de investigación ni sus colaboradores ni él han podido confirmar su existencia generalizada. Esto no quiere decir, naturalmente, que no hayamos entendido el fenómeno de la moralidad desde una perspectiva evolutiva. Piaget y Kohlberg han aportado ideas irrefutables y valiosísimas al subrayar, por ejemplo, que el desarrollo de la inteligencia y el participar en relaciones democráticas contribuyen a hacernos superar una moral basada en el miedo, en el castigo y en los mandamientos irracionales y autoritarios. Pero quien haya seguido con atención lo que he dicho hasta ahora comprenderá que el principal fallo de este enfoque consiste en ofrecernos en su último nivel una visión demasiado descarnada, impersonal y tal vez incluso deshumanizada de la vida moral.

Hoy en día sabemos, por ejemplo, que las primeras experiencias infantiles de solicitud, cariño, confianza y comprensión son el mejor entorno para que arraigue el llamado “sentido moral”, es decir, la capacidad de valorarnos y respetarnos a nosotros mismos y de valorar y respetar a los demás. En este sentido, y sin abandonar la perspectiva evolutiva, podríamos explicar el progreso moral como el aumento creciente, generalizado e institucionalizado, de la sensibilidad ante el dolor y la injusticia que padecen tantos seres humanos. Por otra parte, parece claro que en nuestra época y en nuestra cultura la mayor parte de nuestra vida privada la vivimos en situaciones y contextos donde no son centrales ni importantes las exigencias de imparcialidad y de justicia, mientras difícilmente podríamos concebir una mente moral que no hubiera nunca de responder a deberes de afecto y de amistad.

Precisamente la lealtad, la fidelidad y la sinceridad aparecen como los valores más destacados por nuestros adolescentes y jóvenes en una reciente encuesta, todavía sin publicar, sobre las poblaciones de Madrid y de Barcelona aplicada a sujetos de ambos sexos de entre catorce y veintidós años. En ellos parece apreciarse una mayor tolerancia hacia actos antiascéticos (relaciones sexuales no matrimoniales, homosexualidad, bebidas alcohólicas, drogas blandas, etc.) y una mayor intolerancia hacia actos antisociales y violentos (guerra, terrorismo, delitos ecológicos, destrucción de bienes públicos, etc.). Se aprecia igualmente una desaparición creciente de los roles y de las características diferenciadoras que hasta hace una década distinguían a los dos sexos: la generación, el grupo de amigos y el nivel de estudios unen más que la pertenencia al sexo masculino y femenino. La coeducación, la incorporación de la mujer a los estudios de grado medio y superior y al trabajo y el reparto de funciones y de cargas dentro del hogar parecen ser los factores que han favorecido esta uniformidad sexual. La familia, lejos de la desintegración que se presagiaba en los años sesenta, parece hoy más unida y valorada, en parte por la disminución del autoritarismo paterno y en parte por el aumento del número de años que pasan con su familia los hijos mayores debido a la falta de salidas profesionales. El aumento del nivel educativo y cultural de los hijos respecto a los padres, como consecuencia de la extensión y la ampliación del periodo educativo, ha contribuido asimismo a nivelar las relaciones en el seno de la familia. Pese a ello, nuestros adolescentes sienten una gran necesidad de reforzar sus vínculos de pertenencia a un grupo, en la medida en que la identidad individual se define por las características del grupo al que se pertenece, fenómeno que está a la base de las llamadas “tribus urbanas”. Estos grupos se forman de manera espontánea en torno a unos determinados gustos estéticos que sustituyen a las identidades políticas y están escasas o nulas institucionalizadas como se aprecia en el bajísimo nivel de afiliación a partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales en general. El vacío ideológico que caracterizan a este último tramo del siglo se traduce en nuestros adolescentes en un sentimiento pragmático teñido por la desmoralización ante la oscuridad de su futuro. Como reacción a ello suelen recurrir al consumismo material y lúdico (su verdadera señal de identidad), al nicho personal, la “madriguera” de su dormitorio en la casa familiar, bien equipada por artículos de consumo y de donde se sale para conquistar la calle y la noche, los nuevos espacios y tiempos juveniles, y al afán de autoafirmación, desarticulado por la falta de modelos.

El problema del paro y la dificultad de salidas en estudios medios y universitarios están modificando sensiblemente las pautas de comportamiento adolescente y juvenil en el

sentido de un “vivir al día” y de una disminución generalizada de la capacidad de autocontrol (medida por la realización de tareas monótonas y aburridas que exigen concentración, inhibición de impulsos primarios, satisfacción de deseos de segundo orden a costa de la satisfacción de deseos de primer orden, aceptación de recompensas mayores a largo plazo sacrificando recompensas menores a corto plazo, etc.). En estos tests de autocontrol nuestros adolescentes alcanzan bajas puntuaciones en contraste con las obtenidas en tests de inteligencia general y factorial, capacidad creadora, intuición y nivel cultural. Hay, además, un rechazo del sistema competitivo y de la creencia en la racionalidad moral del sistema que supuestamente permitiría el éxito por el trabajo, la preparación profesional y el esfuerzo y el sacrificio individuales. Por último, se ha detenido la disminución de la práctica religiosa, pero sólo en el sentido de que los hijos de familias creyentes y practicantes siguen siendo creyentes y practicantes, mientras que es prácticamente nulo el aumento de la práctica religiosa en hijos de padres no creyentes. Como señala el profesor González Anleo, “la herencia de la década de los ochenta está aún viva en los jóvenes de los noventa. El legado más relevante de los ochenta es la *juventud como amenaza*, por activa y por pasiva: el joven se siente amenazado por un futuro incierto, económico, laboral y ecológico, y la sociedad se siente amenazada por una juventud en la que, injustamente, ve encarnados los cuatro jinetes del Apocalipsis de finales de siglo: la droga, el paro, la delincuencia, y el desmadre moral.” Esta suma amalgama de valores y de contravalores se refleja e intensifica las paradojas del desarrollo moral que antes apuntaba.

Tras el paréntesis de esta descripción de la situación y retomando el hilo fundamental de mi exposición, quisiera acabar considerando el **papel que desempeñan los sentimientos** en la vida moral. Recapitulemos lo dicho hasta ahora: Por una parte, concluíamos que normalmente los elementos emotivo-afectivos tienen prioridad sobre los puramente intelectuales en nuestros razonamientos morales. Y cabe añadir aquí que es bueno que así sea, pues un razonamiento moral puramente racional y frío es más propio de una personalidad esquizoide que de una persona moral, como mostró en su día el psicólogo judío H. Baruk con su famoso “test de Tsedek”. Por otra parte, y en contradicción con lo que acabo de decir, el último estadio de Kohlberg parece exigir que superemos el particularismo del sentimiento para atenernos a los dictados impersonales de unos principios universales. ¿Qué decir, entonces, del sentimiento en la vida moral ?. Resumiré mi postura en tres puntos muy breves:

1) El sentimiento no puede ser nunca un criterio que nos permita distinguir el bien del mal. El lema de que debemos dejarnos guiar por nuestros sentimientos no deja de ser una recomendación piadosa de raíz cristiana que desconfía injustificadamente del papel que debe desempeñar la razón y la inteligencia en nuestros juicios y en nuestra toma de decisiones morales. La intensidad con que experimentamos un sentimiento de culpa o de vergüenza, por ejemplo, no es - ni debe ser- un criterio fiable del grado de gravedad de nuestra falta. Las neurosis, las obsesiones, los escrúpulos o una educación incorrecta pueden ser aquí factores de distorsión .

2) El sentimiento, en cambio, puede ser un excelente móvil de acción moral. Es difícil que la consideración pura y fría del deber, en el sentido kantiano, nos impulse a hacer el bien si no estamos movidos por el impulso humano y entrañable del sentimiento.

3) Es de temer que el sentimiento no vaya más allá de las relaciones de afecto y simpatía. Como decía Hume, nuestra benevolencia es limitada: afecta profundamente a quienes tenemos cerca de nosotros, pero alcanza muy débilmente a los extraños. Y, lo que es peor, es muy posible que los vínculos afectivos que ligan a los afines se alimenten precisamente de la agresividad y del odio que despiertan los extraños.

Vivimos en una época en la que el despertar de los sentimientos que ligan a una comunidad con el renacer de los nacionalismos, tiene como contrapartida el odio hacia otras comunidades, otras razas y otras culturas. Aquí el mismo sentimiento que une y vincula, también particulariza, identifica y divide. Supongamos, por último, que es cierto el diagnóstico de Alain Touraine cuando dice que en nuestra sociedad dejó de ocupar el primer lugar la división entre explotadores y explotados y que cada vez tiene mayor importancia la división entre los que están dentro del mercado de trabajo, por poco que cobren, y los que están fuera, sin empleo y enfrentados a la perspectiva de no encontrarlo nunca. Sería aquí donde intervendrían los movimientos presuntamente salvadores de viejas o nuevas religiones que dirigiéndose a esos marginados, y al amparo de una poderosa filosofía moral de hoy, les ofrecería una identidad poderosa basada en la creencia en el más allá y en la recuperación de una comunidad homogénea de creencias, como sucede ya en el fundamentalismo islámico, en oposición al pluralismo liberal de las sociedades democráticas. Esta nueva comunidad no se define por lo que cada miembro hace, sino por lo que es, por su pertenencia a un grupo con una sólida identidad. Y esa comunidad se define, a su vez, por oposición a las demás comunidades. El individuo marginado se nutre entonces de una identidad fuerte en función de su pertenencia a un grupo, donde priman el fanatismo, el apasionamiento y la oposición y condena desafortunadas de quienes no pertenecen a su iglesia, a su tribu, a su secta, a su credo político, o a su raza o a su nación. Lamentablemente sabemos que el amor a la humanidad que predicaban los idealistas sociales del siglo pasado es más una bella utopía que un impulso natural. Esta sería, sin duda, la mayor de las paradojas que estoy subrayando aquí: una moral social, fuertemente consolidada, que ofrece sólidas pautas de orientación a los individuos, pero radicalmente hostil a quien está fuera del rebaño. Afortunadamente sabemos que la educación mixta de niños y jóvenes de distintas razas y culturas constituye el mejor antídoto para prevenir los odios interétnicos, y que el desarrollo de la inteligencia crítica representa la mejor receta para evitar los fanatismos de cualquier signo. Por todo ello, el papel de la educación moral es hoy difícil y delicado, pero revestido de una grandeza innegable.

Dentro de este espíritu que, a mi juicio, define la quintaesencia la educación moral quiero acabar contándoles un apólogo persa que, pese a sus muchos siglos de antigüedad, recoge una importante lección para los tiempos que corren:

Había una vez dos jóvenes estudiantes que estaban discutiendo apasionadamente. El objeto de su bizantina discusión era como podemos saber exactamente cuando se acaba la noche y empieza un nuevo día. Y como no se ponían de acuerdo sobre el criterio que se había de adoptar para fijar el límite entre la noche y el día, decidieron ir a preguntárselo a un hombre sabio que vivía en lo alto de un monte. Cuando estaban junto a él, le preguntó uno de los jóvenes:

- *Dinos, hombre sabio, ¿cuando puede decirse que ha terminado la noche? ¿Cuando la luz de la mañana nos permite reconocer a trescientos metros una encina?*

- *No, hijo mío, -le contestó el hombre sabio- así no puede saberse cuándo ha terminado la noche. E intervino el otro de los muchachos:*

- *¿Puede decirse, entonces, hombre sabio, que ha terminado la noche cuando somos capaces de reconocer a cien metros a un animal mediano, como un lobo o una oveja?. Y respondió el hombre sabio:*

- *Tampoco tu. llevas razón, hijo mío.*

- *Dinos tú, entonces, -le preguntaron a dúo los muchachos,- ¿cómo podemos saber cuándo ha acabado la noche? Y dijo el hombre sabio:*

“Cuando al mirar el rostro de cualquier hombre todos seamos capaces de reconocer en él el rostro de nuestro hermano. Sólo entonces sabremos de verdad que ha terminado la noche.”

Bibliografía

- Batson, C. Daniel. *The altruism question*, Lawrence Erlbaum Hillsdale, New Jersey, 1991
- Bull, Norman. *La educación moral*, Verbo Divino, Estella, 1976
- Eppel, E.M y M. *Adolescents and morality*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1966
- Flanagan, Owen. *Varieties of Moral Personality*, Harvard University Press, 1991
- Furter, Pierre. *La vida moral del adolescente*. El Ateneo, Buenos Aires, 1968
- González Anleo, J. *Juventud y valores*. Paidea, 23 (1993)
- Hidalgo Tuñón, Alberto. *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, Editorial Popular, Madrid, 1993
- Jerez Mir, R. *La educación en libertad*, Verbo Divino, Estella, 1993.
- Jordan y Santolaria (editores) *La educación moral hoy*, P.P.U. Barcelona, 1987
- Kay, Willian. *El desarrollo moral*. El Ateneo, Buenos Aires, 1976
- López Castellón, E. *Psicología científica y ética actual*. Fragua. Madrid, 1976

- López Castellón, E. *Justicia y solicitud, dos paradigmas éticos*. Agora. Facultad de Filosofía de la Universidad de Santiago, 1992
- López Castellón, E. *Racionalidad y sentimiento de culpa*. CSIC, Revista de Filosofía, Madrid, 1994
- López Castellón, E. *De la ética de la sanción a la ética de las virtudes*, Revista de Filosofía, Facultad de Filosofía, Madrid, 1992
- Peters, R.S. *Desarrollo moral y educación moral*. Fondo de Cultura Económica, México, 1984
- Tugendhat, E. *Problemas de ética*. Crítica, Madrid, 1988
- Wright, Derek. *Psicología de la conducta moral*. Planeta, Barcelona, 1974