

**MÉS ENLLÀ DE KOHLBERG: L'APRENENTATGE ÈTIC
PER A LA COHERÈNCIA ENTRE JUDICI, SENTIMENTS
I ACCIONS MORALES**

**MÁS ALLÁ DE KOHLBERG: APRENDIZAJE ÉTICO
PARA LA COHERENCIA ENTRE JUICIO, SENTIMIENTOS
Y ACCIONES MORALES**

***BEYOND KOHLBERG: ETHICAL LEARNING FOR COHERENCE
BETWEEN JUDGEMENT, FEELINGS AND MORAL ACTIONS***

Amèlia Tey i Maria Rosa Buxarrais***

DOI: 10.7203/anuari.psicologia.18.2.23

Resum

Per a la comunitat educativa el desenvolupament moral segueix sent un assumpte de preocupació. Diversos agents dediquen temps i esforç a un tema que, actualment, evidencia una clara separació entre allò teòric i allò pràctic, un biaix entre el que hom pensa i el que hom fa, entre el raonament i les accions morals. Les finalitats i les intencions dels agents educatius són respectables; però contràriament a aquestes, nens i adolescents actuen de manera massa reactiva i els costa generalitzar certs comportaments.

En aquesta línia, el plantejament de Kohlberg, centrat en el desenvolupament del judici moral, sembla donar-los principalment elements discursius formals, que sempre han d'anar acompanyats d'una reflexió personal més profunda que motivi el canvi real de la persona. En definitiva, l'evolució de l'enfocament per analitzar situacions carregades de valors no té correlació directa amb la capacitat real per a prendre decisions al mateix nivell. A partir d'aquesta anàlisi proposem un enfocament integrador de la persona per a potenciar el seu desenvolupament moral.

Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. Correspondència: <atey@ub.edu>.

** Catedràtica del Departament de Teoria i Història de l'Educació, IP del Grup de Recerca en Educació Moral, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. Correspondència: <mrbuxarrais@ub.edu>.

L'aprenentatge ètic, de la mateixa manera que qualsevol altre aprenentatge, suposa una transformació en la manera d'interpretar i reaccionar al que succeeix al món, en la que cal incidir en els processos psicològics superiors i en la motivació, des de la sensibilitat i la interioritat, per afavorir la presa de consciència de les conseqüències de les accions.

Paraules clau: raonaments, sentiments, proximitat, consciència, responsabilitat.

Resumen

Para la comunidad educativa el desarrollo moral sigue siendo un asunto de preocupación. Varios agentes educativos dedican tiempo y esfuerzo a un tema que, actualmente, evidencia una clara separación entre lo teórico y lo práctico, un sesgo entre lo que uno piensa y lo que uno hace, entre el razonamiento y las acciones morales. Las finalidades y las intenciones de los agentes educativos son respetables; pero contrariamente a éstas, niños y adolescentes actúan de manera demasiado reactiva y les cuesta generalizar ciertos comportamientos.

En esta línea, el planteamiento de Kohlberg, centrado en el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, parece proporcionarles principalmente elementos discursivos formales, que siempre deben acompañarse de una reflexión personal profunda que motive el cambio real de la persona. En definitiva, la evolución del enfoque para analizar situaciones cargadas de valores no tiene correlación directa con la capacidad real para tomar decisiones al mismo nivel. A partir de este análisis, proponemos un enfoque integrador de la persona para potenciar su desarrollo moral.

El aprendizaje ético, de la misma forma que cualquier otro aprendizaje, supone una transformación en la manera de interpretar y reaccionar ante lo que sucede en mundo en la que hay que incidir en los procesos psicológicos superiores y en la motivación, desde la sensibilidad y la interioridad, para favorecer la toma de conciencia de las consecuencias de las acciones.

Palabras clave: razonamientos, sentimientos, proximidad, consciència, responsabilidad.

Abstract

Moral development is still a matter of concern within the educational community. Different education agents devote time and effort to a topic that currently shows a clear separation between theory and practice, between reasoning and moral actions. The objectives and intentions of schools and families are laudable, but children and teenagers act too impulsively and find it difficult to acquire certain behaviours.

Kohlberg's approach, focused on the development of judgement and moral reasoning, seems to provide students with formal discursive elements.

However, there is not enough the necessary deeper reflection that would make students adopt his approach as part of their own personalities. In other words, the evolution of the approach to analyse value-laden situations has no direct correlation with a real capability to take decisions at the same level. Based on this analysis, we propose an inclusive view of the person in order to enhance their moral development.

Ethical learning, like any other type of learning, implies a transformation of the way of interpreting and reacting to all that happens in the world. This transformation must take place in the superior psychological processes and in motivation, based on sensitivity and interiority, to promote awareness of the consequences of actions and their real scope.

Key words: reasonings, feelings, proximity, awareness, responsibility.

Kohlberg i l'afecte en les relacions educatives

Al llarg de les últimes dècades es constata una gran preocupació pel desenvolupament moral i l'educació en valors. A l'efecte es destinen temps, tant a l'escola com en la família, sense que es percebin els efectes previstos i desitjats. En aquest sentit, els professionals de l'educació, les famílies i la comunitat educativa, en general, concorden que alguna cosa falla, ja que no es veuen els fruits de la seva dedicació.

Per donar resposta al problema –entenent problema com a situació no resolta amb una solució que beneficia a més d'una persona– resulta interessant recordar que la societat actual es mou bàsicament sota paràmetres individualistes, i que se centra en la immediatesa més del que seria desitjable. És a dir, sovint s'analitza des d'una mirada estrictament personal –i no inter-personal–, s'identifica el que preocupa, perquè molesta, i s'ocupa d'això buscant una solució ràpida a quelcom que requereix una anàlisi més global i profunda. El pitjor és que, a vegades, no som conscients d'aquest procés. Possiblement el canvi hauria de centrar-se en el plantejament educatiu que s'està utilitzant, més centrat en els efectes desitjats –a curt termini– que en el procés de canvi i aprenentatge. Potser s'estigui prioritant excessivament «què» cal transmetre, per evidenciar-ho immediatament en el comportament de l'altre, desatenent el «com» pot plantejar-se, amb la finalitat de generar una transformació a llarg termini.

I és que, educativament, la manera com es teixeix la relació educativa influeix tant en el procés com en els efectes de les accions que es realitza. Enfortir les aliances i les vinculacions afectives per assolir una comunicació interpersonal propera, autèntica i consistent, una pedagogia de la proximitat, és essencial perquè algú es deixi educar (Nuñez, 2016). I educar és com una cursa de fons, a llarg termini. Certament la relació educativa és poc igualitària i, en canvi, mútuament influent. S'evidencia que no hi ha un intercanvi d'igual a igual, ni pel

que a quantitat ni a varietat d'experiències vitals es refereix, ni pel que fa a capacitat lògica, ni tampoc a la possibilitat de gestionar afectivament emocions i sentiments. En relació amb els dos primers aspectes no hi ha dubte. Piaget(1991) es va encarregar obertament de desgranar el procés evolutiu del desenvolupament cognitiu, en el que tant les experiències com l'edat permeten arribar a conèixer i a interpretar la realitat, primer des de les accions, després des d'allò simbòlic, allò més concret i la seva lògica per, finalment, aconseguir deduccions hipotètiques fonamentades en l'abstracte.

El mateix succeeix en el terreny moral. Kohlberg (1992), coneixedor i seguidor de la teoria de Piaget, aplica les seves premisses al desenvolupament del judici moral. A manera d'instrument avaluador, els dilemes li van permetre establir els nivells i els estadis a partir dels quals va descriure el procés pel qual es desenvolupen les persones en el terreny moral. És interessant remarcar que la teoria de Kohlberg s'emmarca en el constructivisme, que posa l'accent en que la persona construeix la seva realitat. Ho fa a partir de les seves experiències, de la seva capacitat lògica i dels seus afectes, de manera que la realitat pot ser interpretada de diferents maneres per les tres variables.

Kohlberg, en la major part dels treballs, va menystenir la influència d'una d'elles, que lluny de ser un element distorsionador, hauria d'haver recollit com a aliada. Es tracta de l'afectivitat. La manera de relacionar-nos amb el món i amb nosaltres mateixos és el tercer pilar en la relació educativa.

De tota manera, Kohlberg va identificar dos «sentits» de la paraula moral. El primer d'ells estava relacionat amb una perspectiva filosòfica i formal, el «punt de vista moral» (Kohlberg, Levine i Hower, 1984: 229) que es centra en característiques com la imparcialitat, la universalitat i aconseguir el consens moral. I un segon sentit que era la cura, la responsabilitat, les obligacions, és a dir, la comprensió interpersonal i la comunicació. De tota manera, es va centrar en primer lloc en las operacions sobre la justícia. Va concloure que les contribucions de Gilligan (1982) ho van ser en el sentit d'ampliar el domini moral i qualificava els seus treballs com un aprofundiment en la descripció del desenvolupament moral centrar en la responsabilitat i la cura, però no ho veia com una alternativa a la seva forma d'entendre la moral, és a dir, creia que eren dues cares de la mateixa moneda.

Ningú posa en dubte la importància del vincle d'afecció, tant en els moments inicials de vida com per al posterior desenvolupament d'una autoestima sòlida i positiva, un concepte d'un mateix ajustat a la realitat i, també, per establir relacions afectives sanes i equilibrades. Sabent que això és així, tant en l'àmbit afectiu com en el lògic, és l'educador qui sempre ha de apropar-se en les relacions educatives al món afectiu de qui aprèn i situar-se al seu costat, per a construir, des d'aquí, un vincle únic entre ambdós (Asensio, Acarín i Romero, 2006).

El vincle educatiu es fonamenta, d'aquesta manera, en l'afecte, en la seguretat i en l'acceptació incondicional: en la certesa de qui se sap apreciat, en la tranquil·litat emocional que transmeten uns límits coherents i consistents, i en el reconeixement i valoració d'un mateix com a persona (Martínez, 1998). Tot això no elimina la necessitat d'establir unes normes de joc en la relació; al contrari, posa les bases perquè es reconegui l'autoritat de l'adult com a guia, assessor, acompanyant, també com a transmissor i, per què no, de vegades com a corrector. L'essencial és fonamentar la relació en el tacte pedagògic (Van Manen, 1998) d'aquell que sap interpretar l'estat actual de qui té davant.

Per descomptat, per això és essencial que l'educador sigui capaç d'analitzar les situacions educatives amb prudència, sense personalitzar i sabent gestionar les seves emocions (Hansen, 2002). Tot i que és cert que les relacions són mútuament influents, tal com s'apuntava anteriorment, no són igualitàries. És a dir, que la relació educativa sigui positiva, mútuament acceptada i reconeguda depèn, en gran part, de l'adult: del seu equilibri emocional, del seu autodomini personal i la seva capacitat de tacte pedagògic.

Tanmateix, i a partir d'aquesta premissa, sense l'acceptació d'aquell a qui es dirigeix l'acció educativa poc es pot aconseguir, per molt ben dissenyades que estiguin les iniciatives pedagògiques, perquè les emocions i els sentiments predisposen a un o altre tipus d'actituds i conductes (Asensio, Acarín i Romero, 2006). Dedicar esforços, afectiva i pedagògicament, per a l'establiment d'un bon vincle educatiu, afavoreix i potencia, en gran mesura, les accions posteriors.

Emocions, sentiments, judicis i accions personals

En el moment en què Kohlberg, el 1955, va iniciar les seves investigacions sobre el raonament moral, va posar el focus en els judicis morals i no en les accions ni en les seves conseqüències. Potser, seguint el mateix discurs, les pràctiques educatives actuals se centrin massa en el «haver de ser» de Kohlberg i busquin, d'una banda, identificar un comportament concret i, d'altra banda, desenvolupar un raonament moral que cada vegada tendeix més cap a uns principis universals; sense adonar-se que apel·len a una justícia que les persones no perceben com a tal, a un judici moral que, al cap i a la fi, pot estar descontextualitzat i no ser significatiu per a qui l'emet. Clarament, la descontextualització impedeix l'atribució de sentit personal i, per tant, la significativitat.

Nens i adolescents del segle XXI són la generació millor formada, la més informada del que succeeix i dels riscos de certs comportaments. No obstant això, transgredeixen normes –tant convencionals com morals–, i busquen situacions de risc per experimentar emocions xoc, sense límit i de manera repetitiva (Lacroix, 2005). Quan actuen així se centren en allò més individual, –com tam-

bé obra la societat en general—, en els desitjos i interessos personals, i tracten d'evitar el que els molesta, sempre des de la immediatesa. No analitzen «el problema» com quelcom que va més enllà de si mateixos, el valoren des d'un punt de vista egocèntric, a partir de la cerca de la seva pròpia satisfacció, intentant evitar el càstig i sense consciència de la raó de ser de la regla. Pot haver una obediència al sistema i a la norma, però no hi ha una comprensió real del sentit dels límits, i tampoc reflexionen sobre les conseqüències. La persona es mou pel que s'espera d'ella, en una situació determinada i en un temps immediat, sense que hi hagi un aprenentatge real. Sent així, tot i tenir un raonament adequat en un moment concret, la conducta no pot generalitzar-se, amb la consegüent desesperació de qui espera un canvi perdurable. Tal com succeïa en el plantejament de Kohlberg, es manifesta un desajust entre el judici i l'acció morals.

És cert que els principis morals es construeixen evolutivament en una mena de procés en espiral constant en el que són aplicats als problemes morals. En el moment en què s'evidencia una discrepància entre el judici i les nostres intuïcions pot reformular-se el principi o la intuïció, fins que s'aconsegueix l'equilibri reflexiu (Linde, 2009). Encara que aquest és el procés ideal, la realitat sembla ser una altra. Evidentment, nens i adolescents són capaços de raonar i posseeixen el llenguatge necessari per expressar els seus pensaments amb els matisos que considerin; el que els costa és empatitzar, valorar globalment la situació, flexibilitzar en funció de les variables i no jutjar únicament des de la immediatesa. Els resulta difícil assumir les conseqüències de les seves accions i entendre que els seus comportaments els repercuteixen, que poden perdurar en el temps, i que poden també afectar als altres. O, anant més enllà, poden fins i tot arribar a verbalitzar-ho sense que realment els afecti, els importi i els commogui. Igual que en els videojocs, en els que mai passa res i sempre hi ha la possibilitat de tornar a començar des de zero, en el seu plantejament vital busquen situacions en què mai passa res; i quan passa, centren els seus raonaments en allò convencional, que no els afecta tan internament ja que és arbitrari, recorren a arguments que els permeten diluir «aquestes conseqüències morals», que els implicarien personalment i que, a més, no saben com gestionar. Com a resultat, fugen del que els implica una introspecció i se centren en els aspectes formals de la situació.

Per això, és urgent un plantejament pedagògic que incideixi en aquells elements que provoquin sorpresa a qui aprèn, que impedeixi una reacció simplement instantània i que eviti els riscos de la comoditat, la saturació i la volatilitat (Sanmartín i Ortí a Núñez, 2015). La reflexió, i el pensament «sobre» qualsevol situació —personal o social— situen la persona en una posició reflexiva, genera emocions diferents i permet la valoració de la mateixa mitjançant l'ús de processos psicològics superiors com ara l'atenció sostinguda, la memòria, la voluntat i l'esforç. Tots ells s'inhibeixen en el cas de situacions impulsives, re-

soltes a partir d'emocions reactives (Prinz, 2010). Per tant, el processament de la informació moral ha de transcendir a la persona que aprèn per aconseguir un canvi i creixement global que vagi més enllà d'un efecte immediat.

Per aconseguir-ho hem d'acostar-nos, pedagògicament, a la seva manera d'aprendre, ressaltant allò en el que són més potents –l'activitat, la impulsivitat, la necessitat de novetat, la recerca del seu propi espai, la rebel·lia, l'idealisme, etc.– i, alhora, minimitzar els efectes contraproductius d'aquestes mateixes característiques, incidint en l'abordatge dels processos de reflexió i d'implicació emocional. En definitiva, es tracta d'apostar per una educació moral centrada en la construcció d'un jo sòlid, atent i despert a les necessitats de l'altre i de la comunitat (Noddings, 1994).

Si l'ètica és una pràctica que es viu des de l'emoció es tracta de saber viure-la, sentir-la i experimentar-la, i també pensar-la i comprendre-la des del llenguatge (Vallverdú, 2007), per fomentar la veritable coherència entre el judici i l'acció morals. Apostem per una visió integradora en la qual, per incidir en el taló d'Aquil·les del plantejament de Kohlberg, cal passar d'una educació des de fora a una educació també des de dins, des dels sentiments morals, des d'un treball de la interioritat (Buxarrais i Burguet, 2017).

El reconeixement de l'altre, essencial per a desenvolupar l'empatia

Quan es refereix al desenvolupament del raonament moral, Kohlberg subratlla dos elements com a requisits imprescindibles: un d'ells és la intel·ligència i el segon la capacitat d'empatia. En relació amb el primer, és sabut que per Kohlberg, igual que per Piaget, les persones no són més intel·ligents –moralment– sinó que progressivament aconsegueixen nivells més complexos de raonament que l'inicial, molt centrat en una perspectiva egocèntrica. No obstant això, tot i que la intel·ligència –entesa des de la lògica– és un element necessari pel desenvolupament moral, no és l'únic. Kohlberg el complementa amb la possibilitat –o no– d'adoptar rols, perspectives o punts de vista d'altres persones empàticament, és a dir, en ser o no ser empàtics. Ambdós són claus per al desenvolupament del raonament moral.

L'empatia s'expressa en la capacitat de comprendre i poder sentir el que sent una altra persona. Com a tal, l'assoliment de la capacitat empàtica suposa la possibilitat progressiva de l'adopció de perspectives per, finalment ser capaç de posar-se al lloc de l'altre i respondre des d'aquí (Hoffman, 2002). Marca la possibilitat comprendre la legitimitat de diferents posicionaments i reconèixer l'altre com a interlocutor vàlid en un diàleg horitzontal (Habermas, 1998). La capacitat empàtica barreja, doncs, elements de raonament amb altres de naturalesa afectiva.

Kohlberg ja va indicar que l'empatia permet un major desenvolupament moral, argumentant lògicament i fins i tot apel·lant a emocions i sentiments, per possibilitar la comprensió de les raons dels altres. Fins aquí pot assegurar-se una manera d'enfocar el conflicte més assossegada, però no una coherència en les accions. Aquesta és la crítica amb la qual es trobava Kohlberg: persones en estadis «teòricament» superiors, actuaven d'acord a estadis inferiors en situacions de conflicte personal; i així ho argumentava el mateix psicòleg, apel·lant a les emocions com a causants momentànies del seu fracàs.

Certament emocions i valors es barregen amb els pensaments per argumentar els judicis morals que s'emet. Però no es pot sentir i, molt menys, anticipar en l'altre allò que no es reconeix com sentir propi; és a dir, un no pot posar-se al lloc de l'altre si no ocupa, conscientment, el lloc de si mateix. L'empatia es fonamenta i es fa visible únicament des de la autoconsciència emocional, és a dir la consciència emocional d'un mateix (Toro, 2005).

Actualment no podem generalitzar que l'ésser humà és egoista per naturalesa (Dawkins, 2014), ja que es constata com ha hagut, des de l'inici de la societat humana, conductes amb motivacions egoistes i altres amb motivacions altruistes d'ajuda a l'altre, sembla ser que per ajudar-lo a sobreviure. I aquí podria estar l'origen de l'ésser moral de les persones (Garrido, 2005).

Així, l'ésser moral és algú que a manera d'espectador innocent amb el dolor o els problemes de l'altre, i sense haver de sentir-se culpable d'això –per no tenir res a veure–, sí que se sent interpel·lat moralment amb la situació, a la que considera que ha de respondre amb una atenció justa (Hoffman, 2002). Les emocions, els sentiments i, en definitiva la sensibilitat moral, és el que commou a la persona, que necessita donar-se una explicació al problema per decidir com actuar. Tant és així que les persones que no tenen emocions morals no poden adquirir conceptes morals (Garrido, 2005). I sense emocions morals, ni conceptes morals, no hi ha acció moral.

S'ha comprovat que el nivell o grau d'empatia es correlaciona amb les experiències vitals en la família, en els primers anys de vida; i que la negligència, l'abandonament, la deixadesa i la passivitat emocional són les dinàmiques familiars que generen els més baixos nivells, paradoxalment més que en els casos de tracte cruel (*National Scientific Council on the Developing Child*, 2012; Toro, 2005). La realitat obliga, doncs, a replantejar la necessitat de dedicar temps a educar, a ocupar-se dels fills, adonar-se que la immediatesa no és bona consellera, i a incidir, explícitament, en el desenvolupament de la seva consciència moral.

Els càstigs i els premis tenen, com els videojocs, poca repercussió en el desenvolupament moral de les persones. Poden arribar a incidir en els raonaments però no en la consciència moral (Mamen, 2007; Garrido, 2005; Greene, 2003). Per això, entre altres coses, cal analitzar el problema, reconèixer els

agents implicats, les emocions i sentiments que suscita a cada un d'ells, conèixer el marc d'actuació existent, valorar les diferents possibilitats d'actuació i, sobretot, anticipar i explicitar les conseqüències de les decisions. Saber què fer, saber què no fer, saber per què es pot fer alguna cosa i saber per què no es pot fer ... conèixer i aprendre a pensar el sentit lògic i afectiu de les regles ofereix elements de conscienciació que permeten incidir en la motivació moral. Afavoreixen anar més enllà del simple actuar immediatament i irreflexiu.

Sentiments, regles i motivació

La motivació, o la manca de motivació, és un dels pilars als quals –des del sistema educatiu formalment– s'apela per explicar tant el baix rendiment com certs comportaments de displicència generalitzada. Cal reconèixer que és realment poc satisfactori estar davant d'actituds desganades, sense interès, sense ànsia per conèixer, per aprendre i per indagar. Això porta al fet que s'atribueixi sovint un enfocament de l'aprenentatge superficial, centrat en l'aprovat, sense interès per recordar allò après, extremadament parcial i descontextualitzat, sense globalitat. El subjecte no es capaç d'interioritzar el presentat a classe, segueix exhibint-se passiu i sense interès cap a tot allò que no li repercuteixi immediatament i directament. Des de la institució pot atribuir-se la causa d'aquesta desmotivació com externa a l'escola i l'institut, en les famílies i en la societat, que es defineixen sovint com mancats de valors, amb valors difusos, poc consistents i «líquids» (Bauman, 2007). Tenint part de raó, també és un mecanisme de defensa per evitar, a la llarga, erosions cognitives i emocionals, generadores d'estrès i ansietat. Sent veritat, no és l'única raó, ja que des de les institucions educatives formals també hi ha tasques a fer.

Educativament s'apela als límits com a marc de convivència en el centre; es defensa la seva proposta com a paràmetre regulador de comportaments i s'argumenta que dona seguretat a qui els rep. I és cert, si qui els rep també els comparteix i els assumeix com a propis. És a dir, si sent que els necessita, que el representen i que li aporten tranquil·litat. I al contrari: les regles morals sense implicació emocional s'obliden fàcilment; no són efectives per a l'acció.

Cal, doncs, un convenciment cognitiu i un interès i implicació personals perquè la prescripció s'assumeixi com a tal, principalment en situacions de conflicte. Per això, la motivació afavoreix que la persona s'activi en l'anàlisi de la situació, potencia una actitud proactiva i un enfocament gens superficial. Les accions, en definitiva, són respostes a les emocions, que s'orienten cap allò social; i la motivació els dona forma i consistència per al subjecte en el seu context, perquè les emocions –i la motivació que generen– dirigeixen l'atenció i faciliten la memòria.

La importància d'implicar a qui els afecta en la construcció de normes, regles i límits, respon al fet que els sentiments –en base a sentir-se part de...– faciliten la seva internalització, més enllà de l'obediència submissa de motivació extrínseca, a manera de premi o por al càstig. En la motivació intrínseca, sempre desitjable educativament, s'interioritza les regles des del seu propi reconeixement, a partir d'un procés de construcció cognitiu en el qual la persona avança des de les emocions cap als sentiments positius que genera. Afavoreixen la comprensió completa, allunyant-se de la valoració únicament de la pròpia perspectiva per valorar-la també amb una visió diacrònica i generalitzable.

Les persones estan més predisposades a realitzar accions morals positives quan prèviament els han induït emocions positives, que poden venir de fora o que poden auto-generar per iniciativa pròpia. Així, la internalització és el resultat del procés d'autonomia, pel qual la persona passa d'un comportament hetero-regulat a la possibilitat d'autonomia comportamental.

Al principi cal l'exteriorització i explicitació de les pautes i les normes, ja que el plantejament egocèntric de la persona impedeix valorar la situació des de les seves múltiples perspectives. Està auto-centrada i, conseqüentment, mira cap a si mateixa. Per superar aquest període caldrà, tal com apunta Kohlberg, aconseguir nivells d'empatia que permetin visualitzar l'altre i la seva postura com a legítima. I per a això cal incidir en els sentiments, i no únicament en les emocions, ja que si aquestes poden facilitar el canvi momentani, des d'una percepció global immediata, són els sentiments els que perduren en el temps i modifiquen la visió i el sentit del que suposa la regla. És en aquest moment quan l'aprenentatge pot ser generalitzable a més de significatiu; es comprèn i pot replicar-se en diferents i variades situacions; potencia el sentiment de competència en l'adaptació contextual/comunitària.

Una pedagogia de la cura i de la responsabilitat, complementària a la comunitat justa de Kohlberg

Experiències com la comunitat justa, de caràcter democràtic i participatiu, poden ser interessants –ben gestionades, actualitzades i adaptades a la realitat– per implicar i responsabilitzar els estudiants en el seu propi procés d'aprenentatge ètic i creixement moral (Kohlberg, Power i Higgins, 1997). Són experiències en què la persona se sent part activa, rellevant, representada, escoltada i valorada. Gesta emocions i sentiments positius, i els afectes positius tenen un paper crucial en el moment d'ajudar i tenir cura dels altres, ja que poden ser causa o conseqüència del comportament moral (Bisquerra, 2009; Noddings, 1992).

En aquest enfocament seria essencial potenciar la motivació i l'esforç, i promou alhora el projecte personal, l'interès pels temes de treball, el sentiment de competència per aprendre, el comptar amb la guia i acompanyament del professorat, la percepció del suport dels companys (Escò i Gil de la Serna, 2008), així com tenir present les necessitats dels altres. Per aconseguir-ho cal no caure en plantejaments excessivament diluïts sinó, al contrari, centrats en la creació d'un tipus d'atmosfera moral determinada (Kohlberg, 1992). Un ambient en què es promogui la creació del conflicte cognitiu, en el que es potenciï la discussió, i on es valori el dubte com a element de creixement intel·lectual i moral. Des d'aquesta perspectiva, l'autonomia dels estudiants en certs aspectes de la gestió del centre no deixaria de banda els rols de la comunitat educativa.

Cal remarcar que aquest enfocament requereix de la transformació de l'estil docent, de l'organització de la institució i de la comunicació educativa. I ho exigeix tant en metodologies com en la manera d'establir les relacions. Per tant, és bàsic dissenyar activitats pedagògiques amb potència moral i no centrar-se en *sermons*, intensament personalitzats en ocasions pel docent i/o la família però poc significatius per a qui aprèn. Cal incidir en la sensibilitat moral dels estudiants, que els desperta, els commou i, a més, els activa; i és important que s'acompanyi de raonaments, un procés de reflexió en el qual se'ls suposa més autonomia moral i, per tant, en el que la seva implicació també ha de ser més gran. El tàndem impulsa sentiments morals, sentiments de preocupació i cura cap als altres. Únicament així, les conseqüències del que decideixin tenen significació real per a ells –més enllà de l'immediat i de l'emoció reactiva– i pot fomentar una pedagogia de la cura i la responsabilitat.

Per això, resulta profitós el plantejament de la «pedagogia de la pregunta» de Freire on educadors i educands es plantegen preguntes sobre els problemes pràctics de les seves vides, de les seves comunitats i del coneixement que esperen construir (Freire i Faundez, 2010), i de manera maièutica l'educador guia i acompanya a l'estudiant en el seu procés de qüestionament, anant del general al concret o del particular al comunitari –depenent del cas–, però sempre buscant incidir, amb el temps com a variable al nostre favor, la zona de desenvolupament pròxim de Vigotsky. L'educador és qui pot establir les condicions susceptibles de generar sorpresa i despertar interrogants –primer des de la sensibilitat– per treballar-los posteriorment des de la racionalitat. Aquest procés, ni espontani, ni immediat sinó planificat acuradament des de la proximitat amb l'altre, culmina o bé amb la reflexió d'allò extern des de la interioritat (Buxarrais i Burguet, 2017); o bé des de la introspecció per analitzar posteriorment, des d'un enfocament crític alhora que empàtic, tant la realitat com el mateix comportament, en definitiva, en un aprenentatge ètic.

A més, i complementant l'anterior, caldria incidir metodològicament en el desenvolupament la comprensió crítica, des de l'empatia. Els dilemes hipotètics

de Kohlberg, tan utilitzats en cert moment, no reflecteixen problemes morals d'interès universal. Perden poc a poc la seva significativitat i el seu caràcter controvertit (Linde, 2010). I és lògic, perquè el que era una norma moral pot passar, amb el temps, a la categoria de convencional (Turiel, 1983) (Nucci, 1981, 1996, 2001). La implicació personal en aquestes últimes és molt menor pel que, si es presenten com activitats d'aprenentatge, és possible que no produeixin els efectes desitjats. Les persones –sense motivació intrínseca– respondran i emetran el seu judici; però possiblement no incideixi en els seus processos mentals, ni en l'organització de les seves estructures, ni en el seu model organitzador, ni en l'atenció sostinguda, ni en la memòria, ni en la reflexió, ni en la implicació; per descomptat tampoc en les seves actituds ni comportaments. És a dir, no produirà un aprenentatge ètic real.

És habitual que els estudiants desmotivats no apliquin els continguts de l'aula al món real, ja que són temes carregats de valors que poden argumentar des de l'abstracte i formal però que, alhora, han de sentir-se des de la proximitat de qui els viu o coneix. Tant en el positiu com en el negatiu, cal tractar de no caure en la artificialitat i potenciar actituds empàtiques que afavoreixin la comprensió real de l'altre (Roche, 1985). El primer pot permetre raonaments lògics adequats, però per potenciar aprenentatges significatius caldrà tenir clar on es situa i cap a on es va. D'aquesta manera, la motivació ofereix tranquil·litat i seguretat a qui aprèn, per molt que surti de la seva zona de confort.

Es proposa, en aquesta línia, l'anàlisi de casos entre d'altres metodologies, que deriva d'un interès per analitzar detalladament situacions des de la globalitat. Afavoreix el treball en grup, metodologia molt beneficiosa per establir interaccions entre iguals en què es construeix coneixement conjuntament i, paral·lelament, permet espais de reflexió individual, tan necessaris per a la clarificació del propi posicionament (Donoso i Sánchez, 2013)

Aquí, la presentació sistemàtica de raonaments de l'estadi immediatament superior al propi fomenta la seva comprensió i assimilació, amb la consegüent millora en el raonament moral. La hipòtesi del «estadi + 1», que compartim ideològicament amb Kohlberg, pot ser una via adequada en contextos sense excessiva diversitat cognitiva. Blatti Kohlberg (1975) el van posar en pràctica a partir de dilemes morals que creessin conflictes cognitius, barrejant en el grup classe de subjectes de diferents estadis i actitud socràtica del professor (Linde, 2009).

Per a complementar, i acceptant que l'experiència directa és una inqüestionable via d'aprenentatge, disposem dels potents efectes de l'observació. L'estudi de Bandura (1986) en relació amb el tema permet conèixer com s'analitza a qui es té al davant, a partir de certs criteris, que a mode de discriminadors, identifiquen models de comportament, exemples a imitar (Colby i Damon, 2010).

De la mateixa manera que la relació amb els iguals, l'actitud del professor és un altre dels elements a tenir en compte en aquest cas.

Les accions espontànies del professorat actuen a manera de «prova del cotó», que potencia o contradiu les bones paraules, les reflexions i els diàlegs. Les actituds i comportament amb els quals es mostra en el dia a dia, les reaccions a situacions no planificades en què s'evidencia conflictes a manera de dilemes reals, els moments en què respon afectiva i èticament, són els que realment calen en el nen.

A totes les edats els alumnes es motiven i es disposen millor cap a l'esforç en un clima de confiança, seguretat i estima, quan es percep que el professorat és coherent, s'ocupa i preocupa per ells des de la tranquil·litat i la seguretat. En aquests casos, les emocions positives superen amb escreix les negatives, es genera sentiments de gratitud i de reconeixement que incideixen en actituds més receptives, obertes, assossegades, compromeses i responsables amb el propi aprenentatge i la pròpia vida (Noddings, 2009).

A més, cal afegir que el dia a dia en les institucions educatives obliga a estar alerta per respondre, de manera immediata, a la multitud de situacions que s'evidencien d'imprevist. Són molts els moments que gestiona, sense poder preveure, sabent que afecten directament com a mínim a dues persones. Estan carregats de valor i d'afectivitat, es viuen des de la presència, sense planificació, i precisament per això costa encara més saber com reaccionar. En aquests casos, l'educador els atén sovint buscant elements de justícia, intentant disminuir la càrrega emocional per potenciar la racional. El resultat és formalment correcte, ja que s'accepta la reflexió. No obstant, s'ha incidit en la capa superficial de la moralitat de la persona, diluint l'enfocament egocèntric des de l'autoritat; però sense transcendir en la interioritat de cada un dels participants.

El canvi en les relacions educatives, a més de valorar-ho des del seu origen –des de la proximitat i a partir de l'acostament al món mental de l'altre– apel·la, com dèiem, a la cura i responsabilitat de qui aprèn. Per a això, resultarà positiu afegir a l'enfocament de la comunitat justa, al disseny d'activitats generadores de conflictes morals potents, a l'anàlisi de casos, i l'anàlisi del comportament espontani del professorat, quan també es fa servir l'atenció justa per gestionar les situacions des de la disciplina inductiva (Hoffman, 2002). «Estar en», amb capacitat empàtica de posar-se al lloc de l'altre sense perdre la capacitat d'anàlisi global; «estar amb» ell, present, actiu i implicat en el procés d'aprenentatge de l'altre; i «ser-hi» per manifestar-li confiança, «preocupar-se» per l'altre, són els pilars per a la gestió de la mateixa des de la justícia i la cura (Katz, Noddings, Strike, 2002).

Referències

- Asensio, J. M.; García Carrasco, J.; Nuñez, L. i Larrosa, J. (eds.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bandura, A. (1986). *Social fundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blatt, M. i Kohlberg, L. (1975). «The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment». *Journal of Moral Education*, 4, pp. 129-161.
- Buxarrais, M. R. i Martínez, M. (eds.) (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Buxarrais, M. R. i Burguet, M. (eds.) (2017). *Aprender a ser. Para una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Colby, A. i Damon, W. (2010). *Some do care*. Standford: Free Press.
- Dawkins, R. (2014). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat Editores.
- Donoso, T. i Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. El estudio de casos*. Barcelona: Isep Universidad.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). «Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg». En *Educación y educadores*, 15(3).
- Esaño, J. i Gil de la Serna, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Freire, P. i Faundez, A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Xàtiva: Edicions del Crec.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel
- Grimaldo, M. P. (2007). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Revista Cultura*, 21(21). <http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_12.pdf>.
- Greene, R. (2003). *El niño insoportable*. Barcelona: Medici.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Habermas, J. (1988). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.

- Katz, M. S.; Noddings, N. i Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*.
- Kohlberg, L.; Levine, C. i Hewer, A. (1984). «The current formulation of the theory». En L. Kohlberg, *Essays on moral development. Vol. 2, The psychology of moral development*, pp. 212-319. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. i Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lacroix, M. (2005). *El culte a l'emoció*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Lamb, S. (1999). «The past, present and future of early moral development». En W. Van Haaften, T. Wreni A. Tellings (eds.), *Moral sensibilities and education. The preschool child*. The Netherlands: Concorde Publishing House.
- Linde, A. (2009). «La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable», en *Praxis Filosófica*, 28, nueva serie, enero-junio, pp. 7-22.
- Linde, A. (2010). «Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg», en *Agora-Papeles de Filosofía*, 29(2), pp. 31-54.
- Mamen, M. (2007). *Niños mimados*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (1998). *Contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (ed.) (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*. Barcelona: Editorial Sello.
- National Scientific Council on the Developing Child (2012). «The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain»: *Working Paper*, 12. Recuperado el 15.5.2015 en <<http://www.developingchild.harvard.edu>>.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa a la educación del carácter*. Madrid: Amorrortu.
- Nucci, L. (1981). «Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts». *Child Development*, 52, pp. 114-121.
- Nucci, L. (1996). «Morality and the personal sphere of actions». En Reed, E. i al. *Values and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Núñez, L. (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Nunner-Winkler, G. i Sodian, B. (1988). «Children's understanding of moral emotions». *Child Development*, 59, pp. 1323-1328.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Roche, R. (1983). «La prosocialidad en los niños». En AA.VV. *Hacia una nueva humanidad*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva, pp. 54-62.

- Toro, J. M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Data de recepció: 20-12-2016

Data d'acceptació: 20-02-2017