



Postconvencionales

No. 5-6, septiembre 2012, pp. 93-112. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Educación para la justicia: un planteamiento moderno de la perspectiva socrática ^{i,ii}

Lawrence Kohlberg

- ⁱ Versión castellana de: Kohlberg, L. (1981). Education for Justice: A Modern Statement of the Socratic View, *Essays on Moral Development. Volume One: The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice* (Chapter 2, pp. 29-48). San Francisco, Harper & Row Publishers. Reimpresión, a su vez, de: Sizer, N. & Sizer, T. (eds.), (1970). *Moral Education: Five Lectures*. Cambridge: Harvard University Press. Traducido con autorización [NdT].
- ⁱⁱ Originalmente, este Capítulo se titulaba “Educación para la Justicia: un planteamiento moderno de la perspectiva platónica”. Yo lo he reformulado como la perspectiva socrática para indicar que se basa en los puntos de vista de Sócrates, tal como se les recoge en los primeros “Diálogos” de Platón. Allí se concibe a la educación moral en términos democráticos y basada en el diálogo. En escritos posteriores de Platón, tales como la “República” y las “Leyes”, se plantea una visión más adoctrinadora y jerárquica de la educación moral.

Seguramente es una paradoja que un psicólogo moderno reivindique como su fuente más relevante no a Freud, Skinner o Piaget, sino al antiguo creyente en la forma ideal del bien. Pero a medida que he ido descifrando las etapas del desarrollo moral y tratando de usar esas etapas como base de un programa de educación moral, me he ido percatando cada vez más que esto implica reafirmar la fe socrática en el poder de un bien racional.

Generalmente se supone que la psicología contribuye con la educación moral diciéndonos cuáles son los *métodos* apropiados de la enseñanza y el aprendizaje moral. Un skinneriano hablaría de las pautas adecuadas de reforzamiento para el aprendizaje moral, un freudiano hablaría de la importancia de un equilibrio entre el amor y la firmeza de los padres que promueva la identificación con el superego, y así sucesivamente. De manera que cuando los skinnerianos o los freudianos hablan del tópico de la educación moral, ante la pregunta de Menón “¿Es la virtud algo que se puede enseñar?”, ellos contestan que sí y proceden a decirnos cómo se hace. En “Walden Dos”, Skinner no sólo nos dice que la virtud se alcanza mediante la práctica y el reforzamiento, sino que también diseña una república ideal que educa a sus niños para que sean virtuosos en ese modo.

Mi propia respuesta a esta pregunta fue más modesta. Confrontado por un grupo de padres que me preguntaron “¿Cómo podemos ayudar a que nuestros niños sean más virtuosos?”, tuve que responder, como lo hizo Sócrates, “Ustedes deben pensar que yo soy muy afortunado por saber cómo se adquiere la virtud. El hecho es que, lejos de saber si se puede enseñar, no tengo idea de qué es realmente la virtud”. Como la mayoría de los psicólogos, yo sabía que la ciencia no me puede enseñar nada sobre qué es la virtud. La ciencia podría hablar sobre relaciones causales o sobre las relaciones entre medios y fines pero no puede hablar sobre los fines o valores en sí mismos. Y si no puedo definir la virtud o los fines de la educación moral, ¿podría yo realmente dar consejos sobre los medios con que se debería enseñar la virtud? ¿podría en verdad argumentarse que los medios para enseñar la obediencia a la autoridad son los mismos que para enseñar la libertad de conciencia? ¿o que los medios para enseñar el altruismo son los mismos que para enseñar el esfuerzo competitivo? ¿o que los medios para formar un buen soldado de asalto involucran los mismos procedimientos requeridos para hacer a un filósofo-rey?

Pareciera, entonces, una de dos: o debemos mantener un silencio total sobre la educación moral, o debemos hablar sobre la naturaleza de la virtud. En el presente ensayo haré a un lado mi sabiduría de postgrado sobre la distinción entre hechos y valores para elaborar una perspectiva sobre la naturaleza de la virtud, similar a las de Sócrates y Platón. Permítanme resumir algunos de los elementos de dicha perspectiva.

1. *Primero*, la virtud es ultimadamenamente una, no muchas, y es siempre la misma forma ideal, independientemente del clima o de la cultura.
2. *Segundo*, el nombre de esta forma ideal es justicia.
3. *Tercero*, la virtud no sólo es el bien, sino también el conocimiento del bien. El que conoce el bien, elige el bien.
4. *Cuarto*, la clase de conocimiento del bien en que consiste la virtud es el conocimiento o intuición filosófica de la forma ideal del bien, no una opinión acertada o la aceptación de creencias convencionales.

5. *Quinto*, el bien puede entonces ser enseñado, pero sus maestros deben ser en cierto sentido filósofos-reyes.
6. *Sexto*, la razón por la que el bien puede ser enseñado es porque siempre lo hemos conocido vagamente o a un nivel elemental, y su enseñanza es más un llamado que una instrucción.
7. *Séptimo*, la razón por la cual creemos que el bien no puede ser enseñado es porque el mismo bien es conocido de distintos modos a diferentes niveles, y la instrucción directa no puede darse entre diferentes niveles.
8. *Octavo*, en consecuencia, la enseñanza de la virtud es el planteamiento de preguntas y el señalamiento del camino, no el dar respuestas. La educación moral es conducir a los hombres a elevarse, no la introducción en sus mentes de un conocimiento que no estuviese allí antes.

No le voy a dedicar mucho tiempo a mis desacuerdos con Platón, excepto para señalar que concibo a la justicia como igualdad, no como la jerarquía de Platón. Yo debería señalar, sin embargo, que en oportunidades anteriores he argumentado mis puntos de vista dentro del marco conceptual de John Dewey. Al hablar de la perspectiva platónica no estoy descartando mi afinidad básica con Dewey, sino que estoy cuestionando una vertiente del sentido común que fue expuesta originalmente por Aristóteles, y con la cual Dewey está parcialmente de acuerdo. Según la “Ética” de Aristóteles:

La virtud es de dos clases, intelectual y moral. Mientras que la virtud intelectual nace y crece gracias a la enseñanza, la virtud moral se produce como resultado del hábito. Para alcanzar las virtudes morales tenemos que empezar por practicarlas; nos volvemos justos actuando justamente, moderados actuando con moderación, valientes actuando con valor.

Aristóteles afirma entonces que hay dos esferas, la moral y la intelectual, y que aprender haciendo es el único método real en la esfera moral. Dewey, por supuesto, no distingue lo intelectual de lo moral y objeta las listas de virtudes y de vicios en ambas áreas. No obstante, el pensamiento que sigue a Dewey se ha inclinado hacia una educación moral enfocada al estilo de los *Boy Scouts*, la cual ha dominado las prácticas estadounidenses en este campo, y cuyas afinidades más directas se relacionan con los puntos de vista de Aristóteles.

La psicología educativa estadounidense, al igual que Aristóteles, divide la personalidad en capacidades cognitivas, pasiones o motivaciones, y rasgos de carácter. El carácter moral, luego, consiste en un paquete de virtudes y de vicios. Una de las primeras investigaciones importantes del carácter moral, la de Hartshorne y May (1928-1930), se llevó a cabo a finales de los años veinte. Su paquete de virtudes incluía la honestidad, el servicio y el autocontrol. Otra investigación de importancia, más reciente, llevada a cabo por Havighurst y Taba (1949), añadió la responsabilidad, la amistad y el coraje moral al paquete de Hartshorne y May. El paquete original de Aristóteles incluía la templanza, la liberalidad, el orgullo, el buen humor, la sinceridad y la justicia. El paquete de los *Boy Scouts* es bien conocido: un niño explorador debería ser honesto, leal, respetuoso, aseado y valiente.

Dado un paquete de virtudes, es evidente cómo construimos el carácter. Los niños deberían ser exhortados a practicar estas virtudes, se les debería decir que la felicidad, la fortuna y la buena reputación vendrán como consecuencia; los adultos que los rodean deberían ser ejemplos vivientes de estas virtudes; y a los niños se les deberían dar oportunidades para ponerlas en práctica a diario. Las tareas cotidianas construirán la responsabilidad; la oportunidad de hacer donativos a la Cruz Roja construirá la servicialidad o el altruismo, y así sucesivamente.

Permítanme citar un programa específico de educación moral, extraído del libro de Jonathan Kozol, “Muerte a temprana edad: La destrucción de los corazones y mentes de los niños negros en las escuelas públicas de Boston” (1967a, pp. 174-176). Dice Kozol:

Hay un folleto editado por el Sistema Escolar Público de Boston que lleva por título “Una guía curricular para la educación del carácter”. Esta es la lista de rasgos del carácter que el maestro es alentado a desarrollar en el niño: obediencia a la autoridad debidamente constituida, autocontrol, responsabilidad, bondad, perseverancia, lealtad, juego limpio [...]

La sección sobre la obediencia comienza con las siguientes “gemas seleccionadas para memorizar”: “Debemos hacer lo que debemos, antes que lo que podemos [...] Somos indignos de toda confianza mientras no seamos capaces de obedecer y obedezcamos. —Honrarás padre y madre. —La verdadera obediencia es la verdadera libertad. —La primera ley que Dios le dio al hombre fue la ley de obediencia”.

La sección sobre el autocontrol comienza con la necesidad de autodisciplina que tienen todas las personas. Luego se aconseja al maestro dar ejemplos de personas autodisciplinadas: Abraham Lincoln, Charles Lindbergh, Robinson Crusoe, Florence Nighthale, Dwight D. Eisenhower.

No es de sorprender que tal enfoque de la educación moral no funcione. Hartshorne y May encontraron que la participación en clases de este tipo de educación del carácter, en los *Boy Scouts* o en las escuelas dominicales, no conducía a ninguna mejora del carácter moral medida a través de pruebas experimentales de honestidad, servicialidad y autocontrol, e investigaciones más recientes tampoco han proporcionado evidencia positiva en cuanto a los efectos de los programas de construcción del carácter.

Permítanme señalar, también, que si bien el ejemplo de Kozol suena al mismo tiempo particularmente sistemático y particularmente anticuado, en lo esencial se parece mucho a lo que predomina en las más preclaras escuelas públicas a lo largo y ancho del país. Mientras los maestros estén encargados de dirigir salones de clase, inevitablemente deberán moralizar sobre las reglas. Aunque ciertamente podrían tratar de ser neutrales en materia de valores tratando a todas las reglas como si fuesen reglas de tránsito, esto es, asumiendo que la definición y mantenimiento de las reglas es una cuestión de conveniencia administrativa.

Citaré un ejemplo obtenido de mis observaciones de una joven maestra, bien instruida y efectiva, en un cuarto grado. La maestra estaba en el fondo del salón trabajando con el proyecto de un grupo, mientras el resto de la clase estaba ocupado con sus libros de texto. En la primera fila un niño le dijo algo a su vecino, quien se desquitó escupiéndole, sin decir

nada, en la cara. El primer niño, de modo igualmente callado y sin abandonar su asiento le dio un buen puñetazo al otro; momento en el cual la maestra notó la perturbación. Ante lo cual dijo calmadamente: “Paren eso y vuelvan a sus libros”. El niño que había tirado el puñetazo dijo: “Maestra, yo le pegué porque me escupió en la cara”. La maestra contestó: “Eso no fue de buena educación; eso fue rudo. Ahora vuelvan a trabajar, se supone que están trabajando con sus textos”. Mientras los chicos retomaban el trabajo, el niño que había escupido a su oponente le dijo, sonriendo: “Eso es verdad; eso fue rudo”.

Sin embargo, incluso los maestros que prefieren mantener la moralización orientada hacia unas reglas de tránsito tienen que especificar algunas metas morales. La maestra que acabo de mencionar había reunido algunas sugerencias para la clase a modo de código moral, desplegado en un afiche al fondo del salón. El código tenía los siguientes mandamientos:

1. Ser un buen ciudadano.
2. Ser generoso ayudando a nuestros amigos.
3. Ocuparse de lo suyo.
4. Trabajar tranquilos.
5. No pelear.
6. Jugar amable y limpiamente.
7. Estar limpio y ordenado.
8. Estar preparado.
9. Levantar la mano.
10. Ser educado.

Si bien a este código le falta algo de profundidad o de contenido, un poquito más y tendríamos uno de los paquetes de virtudes ya mencionados.

Intentaré sistematizar mis objeciones a los paquetes de virtudes, ya que esto nos abrirá el camino hacia un punto de vista más platónico. La reacción del lector al programa de Boston probablemente sea similar a la de Kozol. Él dice (p. 179):

Usted podrá recorrer en vano esta lista, en toda su extensión, buscando cualquier cosa que tenga que ver con un niño original, o con un estilo independiente, pues el énfasis recae sobre las características de la obediencia. Toda esa idea de que hay que respetar a una autoridad inmerecida resulta amarga para los niños de esta clase de escuelas. Yo me pregunto si hay alguien que realmente crea que se va a enseñar el carácter, o cualquier otra cosa, recitando una lista de todas las personas que se han esforzado por hacer el bien en este país.

Por sí mismos, estos comentarios no nos llevan muy lejos en una dirección positiva. Lo que hacen es sugerir un nuevo paquete de valores centrado en la creatividad, en lugar de en la obediencia. Sugieren un cambio con modelos más recientes y liberales (leer “Langston Hughes” donde diga “Robinson Crusoe” o “Dwight Eisenhower”).

Más allá de demostrar una mayor simpatía por las mentes y corazones de los niños negros, Kozol no sugiere allí ninguna solución real. Él parece sugerir una solución en otro contexto, la secundaria Newton Junior, descrita por él en un artículo de la revista “New

York Times Magazine” (1967b, 29 de Octubre). Allí se dicta un curso de educación moral moderna denominado “El hombre solo”, el cual, según Kozol, es “un trepidante recorrido de alienación, soledad, muerte y narcóticos, con escritos que van desde John Donne hasta Bruno Bettelheim”. Según relata Kozol, en una de las paredes del aula se estaba proyectando una imagen de uno de los “Ángeles del Infierno”¹, pintada con sangrientos y vívidos colores que insinuaban una esvástica.

“¡Qué genial!”, gritó una voz.

“Eso es enfermo”, dijo otra.

“En todo caso es honesto”, terció otra, “está viviendo sus sentimientos”.

“No está fingiendo”.

Kozol continúa diciendo que “el maestro aventuró entonces la idea de que una persona alienada no puede ser realmente creativa. Una persona creativa está realmente viva y no es compulsiva; alienación significa lo opuesto”.

En ese seminario la clase le ha dado a las virtudes un giro de 180 grados, de modo que los Ángeles del Infierno son auténticamente honestos y creativos, mientras el maestro emplea una jerga psicológica sobre la compulsividad y la alienación para desandar cierto trecho hacia el conformismo moral. Claramente, esta manera de aderezar el paquete de virtudes no tiene un basamento más racional que el programa de las escuelas públicas de Boston. Así que no hay más remedio que mirar descarnadamente en qué consiste la virtud.

Comencemos entonces por el principio. La objeción del psicólogo al paquete de virtudes es que no existen tales cosas. Las virtudes y vicios son etiquetas mediante las cuales las personas alaban o culpan a otras, pero las formas en que las personas alaban o culpan a otras no son las formas en que piensan cuando toman decisiones. Puede que usted o yo no creamos que un Ángel del Infierno sea realmente honesto, pero él puede creer que sí lo es. Esto fue lo que muy a su pesar descubrieron Hartshorne y May (1928-1930) hace cuarenta años, mediante su monumental serie de estudios experimentales de niños haciendo trampas y robando. En síntesis, ellos y otros investigadores que les sucedieron encontraron que:

1. No se puede dividir al mundo en gente honesta y deshonesto. Casi todo el mundo hace trampa parte del tiempo; la tramposería se distribuye en forma de campana alrededor de un nivel moderado de trampa.
2. El hecho de que una persona haga trampa en una situación no significa que hará o no hará trampa en otra situación. Hay muy poca correlación entre distintas medidas situacionales de deshonestidad. En otras palabras, no es un rasgo del carácter lo que lleva a los niños a hacer trampa en una situación dada. Si lo fuera, podríamos predecir que los niños que hayan hecho trampa en una primera situación la harán también en una segunda.

¹ *Hell's Angels*: Conocida pandilla o club de motociclistas [NdT].

3. Los valores morales verbales de la gente, en cuanto a la honestidad, no tienen nada que ver con la forma en que actúan. La gente que hace trampa expresa tanta o más desaprobación moral sobre la tramposería como aquellos que no hacen trampa.

El hecho de que no haya rasgos de carácter que se correspondan con las virtudes y vicios del lenguaje convencional debería reconfortarnos. Pues aquellos que tratan de alcanzar el paquete de virtudes prescrito por la cultura se hallan en la penosa situación descrita por el tema musical del espectáculo “Eres un buen hombre, Charlie Brown”¹.

Eres un buen hombre, Charlie Brown. Tienes humildad, nobleza y un sentido del honor que es verdaderamente poco común. Eres bondadoso con todos los animales y con cada pajarito. Con un corazón de oro, crees todo lo que te dicen, hasta la última palabra. Valientemente te enfrentas a la adversidad; te mantienes alegre durante todo el día; eres precavido, valiente y cortés. Eres un buen hombre, Charlie Brown. Eres un príncipe, y un príncipe podría ser rey. Con un corazón como el tuyo podrías abrir cualquier puerta —si tan sólo no fueses tan insípido—.

Si, como Charlie Brown, definimos nuestras metas morales en términos de virtudes y vicios, las estaremos definiendo en términos de las alabanzas y reproches de otros, nos veremos atrapados tratando de ser todas las cosas para todo el mundo, y terminaremos siendo unos insulsos o faltos de carácter. El atractivo de enfocar la educación moral como un paquete de virtudes es que éste alienta la suposición de que cualquiera puede ser un educador moral. Supone que cualquier adulto respetable o virtuoso, según una perspectiva de clase media, sabe qué es la virtud y está calificado para enseñarla por el solo hecho de ser adulto y respetable. Como padres, todos debemos hacer estas suposiciones, pero tal vez eso no sea del todo sensato. Sócrates preguntaba “si los hombres buenos han sabido cómo entregar a otros la bondad que tenían dentro”, para luego citar un ejemplo tras otro de virtuosos líderes griegos cuyos hijos no fueron virtuosos. A continuación describiré brevemente lo que creo es una medida válida de la madurez moral. Cuando esta medición fue aplicada a un grupo de hombres de clase media, de alrededor de veinte años, y también a sus padres, encontramos muy poca correlación entre los dos grupos de edad. El padre moralmente maduro no tenía mayor probabilidad de tener un hijo moralmente maduro que el padre con un bajo desarrollo moral. De modo que ahora los números apoyan la amarga observación de Sócrates en cuanto a que los buenos padres no tienen buenos hijos o no califican como maestros de la virtud.

En el contexto escolar, la tontería de suponer que cualquier maestro está calificado para ser un educador moral resulta evidente si nos preguntamos: “¿Tendría sentido esta suposición si pensáramos en la educación moral como algo que se lleva a cabo entre un adulto y otro?” Un buen profesor de matemáticas modernas, de tercer grado, y un buen profesor de matemáticas a nivel de postgrado operan básicamente con el mismo conjunto de supuestos. En cambio, ¿cuántos maestros moralizantes estarían dispuestos a alegar lo mismo que Protágoras cuando les decía a los jóvenes adultos que eran sus discípulos: “Soy

¹ ©1965 y 1967 por *Jeremy Music Inc.* Letra y música de Clark Gesner.

bastante mejor que cualquier otro, ayudando a los hombres a adquirir un buen y noble carácter, digno de la tarifa que cobro”?.?

Si pensamos en la educación moral como algo que se lleva a cabo a nivel adulto, reconoceremos que el educador moral efectivo tiene más de revolucionario que de inculcador de virtudes. Protágoras podía cobrar tranquilamente sus tarifas por mejorar el carácter, porque al hablar de educación moral él se refería a la enseñanza de habilidades retóricas para salir adelante en la vida. En cambio, cuando Sócrates se involucró realmente en un esfuerzo de educación moral adulta, fue llevado a juicio por corromper a la juventud ateniense. Tal vez no haya nada más peligroso que enseñar la virtud en serio. Sócrates fue condenado a muerte porque, como dijo en la “Apología”:

No hago otra cosa que ir persuadiéndolos a todos ustedes, viejos y jóvenes por igual, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, está el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirles que la virtud no viene de las riquezas, sino por el contrario, que de la virtud vienen las riquezas y cualquier otro bien del hombre, tanto público como privado. Esta es mi enseñanza, y si esta es la doctrina que corrompe a la juventud, mis doctrinas son en verdad malvadas. Por lo tanto, hombres de Atenas, absuélvanme o no; pero cualquiera sea la opción que elijan, entiendan que nunca cambiaré mi modo de proceder, ni siquiera si tuviese que morir muchas veces ...

Subrayo la naturaleza revolucionaria de la educación moral, en parte porque en esta época es consolador mirar hacia atrás, a la historia, y recordar que no son sólo los Estados Unidos quienes matan a sus educadores morales. Martin Luther King se ha unido a una larga lista de personas que tuvieron la arrogancia no sólo de enseñar la justicia sino también de vivirla de tal modo que otras personas se sintieran insatisfechas en cuanto a su propia bondad o su propia justicia. Muchas veces he oído la pregunta, “¿Por qué King, y no Carmichael o Brown?” No es la gente que predica el poder y el odio quienes son asesinados. Ellos no son una amenaza; son como lo peor de otros. Quienes son demasiado buenos para ser tolerados, quienes cuestionan la base sobre la cual la gente erige su mísero sentido del bien, son quienes mueren.

Martin Luther King y Sócrates como ejemplos de educadores morales sugieren que, si bien el paquete de virtudes capta la necesidad de un mejoramiento moral del niño, una preocupación genuina por el crecimiento de la justicia en el niño implica una preocupación similar por el crecimiento de la justicia en la sociedad. Esta es la fundamentación implícita del cuestionamiento de Kozol a la autoridad moral de los maestros pasivos en una escuela de gueto. Con esto no quiero decir que la verdadera educación moral sea una cuestión de adoctrinamiento político de los jóvenes en nombre de alguna reforma. Lo que estoy argumentando es que la única forma constitucionalmente legítima de educación moral en las escuelas es la enseñanza de la justicia, y que la enseñanza de la justicia en las escuelas requiere escuelas justas. Ball (1967) ha argumentado que la decisión de la Corte Suprema en el caso Schempp exige que las escuelas públicas restrinjan sus esfuerzos en materia de educación moral, porque tal educación equivale a que el Estado propague la religión, entendida esta como cualquier sistema articulado de valores.

Los problemas en cuanto a la legitimidad de la educación moral en las escuelas públicas desaparecen, sin embargo, si se reconoce que el contenido propio de la educación moral son los valores de la justicia, que por sí mismos prohíben que un grupo le imponga sus creencias a otro. La exigencia implícita en la Carta de Derechos, de que las escuelas reconozcan la igualdad de derechos de los individuos en materias de creencias o de valores, no quiere decir que las escuelas no van a estar orientadas por valores. El reconocimiento de la igualdad de derechos no implica neutralidad de valores; esto es, la perspectiva de que todos los sistemas de valores sean igualmente sanos. Por el hecho de que respetamos los derechos individuales de los miembros de grupos particulares de nuestra sociedad, a veces se cree que debemos considerar sus valores tan válidos como los nuestros. Sin embargo, porque debemos respetar los derechos de un Eichman, no necesitamos tratar sus valores como si estuvieran en pie de igualdad con los valores de la libertad y de la justicia.

La educación pública está comprometida no sólo con la preservación de los derechos individuales sino también con la transmisión de los valores de respeto a los derechos individuales. La escuela no está más comprometida con la neutralidad de valores que el gobierno o la ley. La escuela, al igual que el gobierno, es una institución cuya función básica es mantener y transmitir algunos de los valores consensuales de la sociedad, pero no todos. Los valores más importantes de una sociedad son calificados como *morales*, y los principales valores morales de nuestra sociedad son los valores de la justicia. De acuerdo a cualquier interpretación de la Constitución de los Estados Unidos, la razón de ser del gobierno es la preservación de los derechos individuales; esto es, de la justicia. Las escuelas públicas están tan comprometidas con el mantenimiento de la justicia como lo están las cortes. La segregación de las escuelas no es tan sólo un reconocimiento pasivo de la igualdad de derechos de los ciudadanos a acceder a instalaciones públicas, como una piscina, por ejemplo, sino un reconocimiento activo de la responsabilidad de la escuela por la “educación moral”; esto es, por la transmisión de los valores de la justicia sobre los cuales se funda nuestra sociedad. Desde mi punto de vista, entonces, la educación moral puede involucrar legítimamente ciertos elementos de reforma social si estos están directamente relacionados con los valores centrales de justicia sobre los cuales se basan las escuelas públicas.

El delicado balance entre la reforma social y la educación moral se vuelve claro con el ejemplo de Martin Luther King. King era un líder moral, un educador moral de adultos, no porque era un vocero a favor del bienestar de los negros, ni porque estaba en contra de la violencia, ni porque era un pastor religioso, sino porque, como él mismo dijo, él era un tambor mayor en pro de la justicia. Sus palabras y hechos procuraban más que nada inducir a los Estados Unidos a responder a los problemas raciales en términos del sentido de justicia, y cualquier acción particular que tomase tenía valor por esta razón, no simplemente por la finalidad política concreta que pudiese alcanzar.

He empleado a King como un ejemplo de educador moral para indicar que la diferencia entre un reformador político y un educador moral no es una diferencia de contenido en cuanto a sus preocupaciones. Los derechos civiles tienen que ver con la moralidad tanto como la honestidad en cuestiones financieras. El rasgo distintivo de la educación moral, en comparación con la actividad política común y corriente, es la relación

entre medios y fines. Es claro que los políticos del “Poder Negro”, al usar medios injustos en nombre de los derechos civiles, no están en el negocio de enseñar la justicia, así como los policías no están en el negocio de enseñar la honestidad cuando abaten a tiros a manifestantes. Los actos de desobediencia civil de King, en cambio, fluían directamente de una noción de principios de justicia, por lo cual representaban un liderazgo moral, no simplemente propaganda o una forma de protesta.

Permítanme recapitular lo que he argumentado hasta ahora. He criticado la educación moral concebida como un “paquete de virtudes” basándome, primero, en que no hay tales cosas, y segundo, si las hubiese no se podrían enseñar o al menos yo no sé cómo o quién podría enseñarlas. Al igual que lo hiciera Sócrates, he sostenido que la gente común ciertamente no sabe cómo hacerlo, además de que no hay maestros expertos en virtud, como los hay para otras artes. Pero en lugar de desembocar en el nihilismo, he señalado un ejemplo de educador moral efectivo a nivel adulto y social, Martin Luther King. En vista de que no puedo definir la virtud moral a nivel individual, lo intenté a escala social y encontré que esta consiste en la justicia, y sostuve que el valor moral central de la escuela, al igual que el de la sociedad, es la justicia. La justicia, a su vez, es un asunto de derechos humanos iguales y universales. Llamé la atención hacia el cúmulo de nombres de virtudes que se le atribuyen a King y señalé que sólo uno significa algo. La justicia no era sólo otra palabra bonita en un panegírico; era la esencia del liderazgo moral de King.

Así espero haber avivado algunos sentimientos en cuanto a la seriedad y realidad de esa gran palabra, esa forma platónica, la *justicia*, porque personas como King están dispuestas a morir por ella. Supongo que debe haber habido personas dispuestas a morir por la honestidad, por la responsabilidad, o por el resto de los contenidos de los paquetes de virtudes, pero si es así no siento empatía con ellos. Ahora argumentaré, como Platón, que la virtud no son muchas cosas, sino una, y que su nombre es *justicia*. Antes señalaré que la justicia no es un rasgo de carácter en el sentido usual. No se pueden hacer tests conductuales de justicia, como hicieron Harshorne y May (1928-1930) con la honestidad, la servicialidad y el autocontrol. No es posible concebir un pequeño conjunto de tests conductuales que indicaran que Martin Luther King y Sócrates calificaban alto en un rasgo de justicia. El por qué estriba en que la justicia no es una regla concreta para la acción semejante a las que están tras virtudes como la honestidad.

Ser honesto significa “No hagas trampa, no robes, no mientas”. Pero la justicia no es una regla o conjunto de reglas, es un principio moral. Por principio moral quiero decir un modo de elegir que es universal, una regla para elegir que quisiéramos que la gente adoptara siempre, en todas las situaciones. Sabemos que está bien ser deshonesto y robar para salvar una vida porque es justo, porque el derecho a la vida de una persona está por encima del derecho a la propiedad de otra persona. Sabemos que a veces está bien matar, porque a veces es justo. Los alemanes que trataron de matar a Hitler estaban actuando bien porque el respeto por el igual valor de las vidas de otros exige que matemos a quien está asesinando a otros, para salvar vidas. Entonces, hay excepciones a las reglas, pero no hay excepciones a los principios. Una obligación moral es una obligación a respetar el derecho o exigencia de otra persona. Un principio moral es un principio para resolver exigencias o aspiraciones que compiten entre sí: tú contra mí, tú contra una tercera persona. Hay una

sola base de principios para resolver tales exigencias: la justicia o igualdad. Trata a la exigencia de cada persona con imparcialidad, independientemente de la persona. Un principio moral no es sólo una regla de cómo actuar, sino una razón para actuar. Como razón para actuar, la justicia es llamada *respeto por la gente*.

Ya que las personas moralmente maduras son gobernadas por el principio de la justicia en lugar de regirse por un conjunto de reglas, no hay muchas virtudes sino una. Ahora trataré de reformular mi argumento en términos platónicos. El argumento de Platón sostiene que lo que hace que una acción virtuosa sea virtuosa es estar guiada por el conocimiento del bien. Una acción valiente, basada en la ignorancia del peligro, no es valiente; un acto justo, basado en la ignorancia de la justicia, no es justo; y así sucesivamente. Si la acción virtuosa es la acción basada en el conocimiento del bien, entonces la virtud es una, porque el conocimiento del bien es uno. Ya he afirmado que el conocimiento del bien es uno porque el bien es la justicia. Ahora trataré de documentar brevemente estas nobles aseveraciones mediante algunos humildes hallazgos de investigación. Empleando situaciones morales hipotéticas, yo y mis colegas hemos entrevistado a niños y adultos sobre lo correcto y lo incorrecto en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Turquía, Taiwán y Yucatán. En todas las culturas encontramos las mismas formas de pensamiento moral. Hay seis formas de pensamiento moral, que constituyen una misma secuencia invariante de etapas en toda cultura. Dichas etapas se presentan aparte¹.

¿Por qué digo que la existencia de etapas culturalmente universales quiere decir que el conocimiento del bien es uno? Primero, porque implica que los conceptos del bien son culturalmente universales. Segundo, porque las personas en un nivel dado son muy similares en cuanto a su pensamiento, independientemente de la situación que se les presente e independientemente del aspecto particular de la moralidad que se esté tocando. Hay un factor general en la madurez del juicio moral bastante parecido al factor general de la inteligencia en las tareas cognitivas. Si las personas conocen un aspecto del bien a cierto nivel, conocen otros aspectos del bien a ese mismo nivel. Tercero, porque en cada etapa hay un único principio del bien, que tan sólo es una aproximación a un principio moral tal como se le entiende en las etapas superiores. A todos los niveles, por ejemplo, hay alguna razón para respetar la ley y alguna razón para respetar los derechos humanos. Sin embargo, solamente en la etapa más alta el respeto por la ley es un respeto por la ley moral universal, y el respeto por los derechos es un respeto por los derechos humanos universales. En ese punto, tanto el respeto por la ley como el respeto por los derechos humanos están fundados sobre un criterio claro de justicia, que estaba ya presente en las etapas más tempranas pero de un modo confuso u obscuro.

Déjenme describir las etapas en términos de la cuestión de la desobediencia civil, de un modo que podría clarificar el argumento que acabo de plantear. Antes de la Guerra Civil teníamos leyes que permitían la esclavitud. De acuerdo a la ley, los esclavos fugitivos debían ser devueltos a sus propietarios como caballos que se hubiesen escapado. Algunas

¹ Como siguiente ítem de este mismo *dossier*.

personas que no creían en la esclavitud desobedecían la ley, ocultaban a los fugitivos y los ayudaban a escapar. ¿Estaban haciendo lo correcto o no?

Un brillante niño de clase media, Johnny, respondió la pregunta del siguiente modo cuando tenía diez años: “Estaban actuando mal porque el esclavo se escapó. Ellos estaban actuando igual que los esclavos al tratar de ayudarlos”. Al preguntársele “¿Es la esclavitud algo correcto o incorrecto?”, responde, “Un poco incorrecta, pero los sirvientes no están tan mal porque no hacen todo ese trabajo pesado”.

La respuesta de Johnny es Etapa 1, la *orientación al castigo y obediencia*. Romper la ley hace que el acto sea incorrecto; de hecho, lo que hay de malo con los esclavos se deslaba hacia quienes les rescatan.

Tres años más tarde, se le vuelve a hacer la misma pregunta a Johnny. Su respuesta es básicamente Etapa 2, el *relativismo instrumental*. Entonces dice: “Los ayudaban a escapar porque todos estaban en contra de la esclavitud. El Sur estaba a favor de la esclavitud porque tenían grandes plantaciones, y el Norte estaba en contra porque tenían grandes fábricas y necesitaban gente que trabajara pagándoles. Así que los del Norte pensaban que estaba bien y los del Sur que no”.

Así de temprano se presenta el relativismo marxista. Johnny continúa: “Si alguien está en contra de la esclavitud, puede ser porque le cae bien el esclavo o porque le cae mal el dueño, está bien para él romper la ley si quiere, mientras no lo agarren. Si los esclavos estuviesen sufriendo y uno de ellos fuese su amigo, él lo haría. Quizás sería lo correcto si es alguien a quien realmente quieres”.

Al final, su orientación hacia la simpatía y el amor indica la Etapa 3, la *orientación a la aprobación, afecto y ayuda*, ya mencionada y mejor ilustrada cuando aludí a Charlie Brown.

A los diecinueve años, en la universidad, Johnny está en la Etapa 4, la *orientación al mantenimiento de un orden social, de reglas y derechos*. Para ese entonces dice: “Tenían razón, según mi punto de vista. Odio la idea de la esclavitud, el encarcelamiento, un hombre gobernando sobre otro. Los presionan muy fuerte y no obtienen nada a cambio. No es correcto desobedecer la ley, no. Las leyes son hechas por la gente. Pero lo puedes hacer porque sientes que es incorrecto. Si 50.000 personas rompen la ley, ¿puedes meterlas presas a todas? ¿Pueden 50.000 personas estar equivocadas?”

Aquí Johnny se orienta hacia lo correcto o incorrecto de la esclavitud misma y de la obediencia a la ley. Él no ve lo incorrecto de la esclavitud en términos de la igualdad de los derechos humanos sino en términos de una relación económica injusta, en la que se trabaja duro y no se obtiene nada a cambio. El mismo enfoque de los derechos en términos de obtener aquello por lo que has trabajado lleva a Johnny a decir lo siguiente, sobre la integración escolar: “Ahora un montón de personas de color simplemente están viviendo de los derechos civiles. Tú sólo vas a lograr educarte en la medida en que quieras aprender, en la medida en que quieras trabajar para ello, no porque te pongan junto con alguien más, no lo vas a obtener de alguien más”.

Johnny nos ilustra la distinción entre la virtud entendida como el desarrollo de principios de justicia, y la virtud entendida como estar libre de prejuicios. En un sentido, el desarrollo de Johnny ha incluido un creciente reconocimiento de la humanidad de los esclavos. De pensar en los esclavos como inferiores y malos, cuando tenía diez años, pasó a pensar que tenían alguna clase de derechos, para cuando tenía diecinueve. Sin embargo, aún no es justo, porque su única noción de lo correcto es que deberías recibir lo que te ganas, una concepción que puede ser fácilmente empleada para justificar una sociedad segregada. A pesar de su educación en la secundaria y en la universidad, no ha captado realmente las concepciones de derechos que subyacen a la Constitución o a las decisiones de la Corte Suprema sobre el tema. La falta de virtud de Johnny no estriba en que no desee asociarse con negros, estriba en que no es capaz de participar como ciudadano en nuestra sociedad porque no entiende los principios sobre los cuales se basa nuestra sociedad. Su incapacidad para entender estos principios tiene repercusiones en dos sentidos. No es sólo que esa incapacidad le impida fundamentar los derechos de los negros basándose en principios, sino que también le impide fundamentar el respeto a la ley sobre esa base. El respeto a la ley es el respeto por la mayoría. Pero si 50.000 personas quebrantan la ley, ¿pueden 50.000 personas estar equivocadas? Que las 50.000 personas estén quebrantando la ley en nombre de los derechos o en nombre del Ku Klux Klan no establece diferencia alguna, según esta línea de pensamiento.

Es de esperar que Johnny pueda alcanzar nuestro próximo estadio, la Etapa 5, la *orientación al contrato social*, a mediados de sus veinte años, porque algunos de nuestros sujetos han continuado desarrollándose hasta ese rango de edad. Pero en lugar de tomar alguno de nuestros sujetos de investigación, tomemos más bien algunas afirmaciones de Sócrates como ejemplo de la Etapa 5. Sócrates le está explicando a Critón por qué se niega a salvar su vida aprovechando los arreglos para una fuga que Critón le ha preparado:

¿Debería uno cumplir todos los acuerdos que haya suscrito? —pregunta Sócrates— Entonces considerémos las consecuencias. Supongamos que las leyes y constitución de Atenas viniesen a confrontarnos y preguntaran: “¿Puedes negar, Sócrates, que con este acto intentas, en la medida en que de ti depende, destruirnos? ¿Te parece que una ciudad pueda continuar existiendo si las sentencias pronunciadas por ella fuesen anuladas y destruidas por obra de los particulares? Antes, hiciste una noble demostración de indiferencia ante la posibilidad de morir. Ahora no demuestras respeto por tus declaraciones anteriores ni ningún respeto por nosotras, las leyes, al tratar de huir a pesar de los contratos mediante los cuales acordaste vivir como un miembro de nuestro Estado. ¿No decimos la verdad cuando afirmamos que asumiste de hecho, si no de palabra, vivir tu vida como un ciudadano que nos obedece? Es cierto, entonces, que estás quebrantando convenios establecidos con nosotras sin que mediara coacción o engaño alguno. Has tenido setenta años para dejar el país si no estabas satisfecho con nosotras o sentías que los acuerdos eran injustos”.

Como ejemplo de la Etapa 6, la orientación a principios morales universales, permítanme citar la “Carta desde la cárcel de la ciudad de Birmingham” (1965), de Martin Luther King:

Hay un tipo de tensión no-violenta constructiva que es necesaria para el crecimiento. Así como Sócrates sentía que era necesario crear una tensión en el pensamiento para que los individuos pudiesen liberarse de las ataduras de las medias verdades, así nosotros debemos entender la necesidad de tábanos no-violentos para crear en la sociedad el tipo de tensión que ayudará a los hombres a liberarse de las oscuras profundidades del prejuicio y del racismo.

Uno bien podría preguntar, “¿Cómo puede usted abogar porque se quebranten algunas leyes y se obedezcan otras?” La respuesta yace en el hecho de que hay dos tipos de leyes, las justas y las injustas. Se tiene una responsabilidad no sólo legal sino también moral de obedecer las leyes justas. Se tiene una responsabilidad moral de desobedecer las leyes injustas. Una ley injusta es una ley humana que no está enraizada en la ley eterna y en la ley natural. Cualquier ley que enaltezca la personalidad humana es justa, cualquier ley que degrade la personalidad humana es injusta. Una ley injusta es un código que un grupo más numeroso o más poderoso obliga a obedecer a un grupo minoritario, sin que por eso resulte vinculante en sí misma. Esto es una discriminación legalizada.

Yo no abogo porque se evada o se desafíe la ley, tal como lo haría un segregacionista furibundo. Eso conduciría a la anarquía. Quien quebrante una ley injusta debe hacerlo abiertamente, amorosamente, y con la disposición a aceptar la pena correspondiente. Un individuo que quebrante una ley que la conciencia le dice es injusta, y que de buen grado acepte la pena de prisión a fin de despertar la conciencia de la comunidad en cuanto a esa injusticia, en verdad está expresando el mayor respeto posible por la ley.

King deja claro que la desobediencia moral de la ley debe surgir de la misma raíz que la obediencia moral de la ley: a partir del respeto por la justicia. Respetamos la ley porque está basada en los derechos, tanto en el sentido de que la ley se ha diseñado para proteger los derechos de todos, como en el sentido de que la ley se ha construido a partir del principio de la igualdad de derechos políticos. Si la desobediencia civil va a estar acorde con la Etapa 6, debe reconocer el respeto contractual hacia la ley, propio de la Etapa 5, incluso hasta el punto de aceptar el encarcelamiento. Ese es el por qué la Etapa 5 es una manera de concebir las leyes impuestas a todos, mientras que una moralidad de justicia que pretenda juzgar a la ley nunca puede ser más que un ideal libre y personal. Debe aceptar la idea de ser encarcelado por sus enemigos, en lugar de encarcelar a sus enemigos. Aunque yo clasifiqué los planteamientos de Sócrates ante Critón como Etapa 5, la afirmación de que su desobediencia civil formaba parte de su rol como educador moral, citada antes, era Etapa 6, al menos en espíritu.

Tanto el estudio lógico como el empírico indican que no hay atajos para arribar a la moralidad autónoma, que no hay Etapa 6 sin una previa Etapa 5.

He sostenido entonces que el conocimiento del bien moral es uno solo. Ahora trataré de mostrar que la virtud en el actuar es el conocimiento del bien, como afirmaba Platón. Ya he dicho que el conocimiento del bien, en términos de lo que Platón llamaba opiniones o creencias convencionales no es la virtud. El hecho de que un individuo crea que hacer

trampa es muy malo, no predice que él o ella vaya a resistir la tentación de hacer trampa en la vida real. Respalda actitudes desprejuiciadas hacia los negros no predice que se vaya a actuar en defensa de los derechos civiles en una atmósfera donde otros tengan ciertos prejuicios; sin embargo, el verdadero conocimiento, el conocimiento de los principios de justicia, sí predice la acción virtuosa. En relación con los comportamientos fraudulentos o tramposos, los elementos esenciales de la justicia son entendidos tanto por los sujetos de la Etapa 5 como por los de la Etapa 6. A ese respecto, la cuestión crítica es reconocer los elementos de contrato y acuerdo implícitos en la situación, y reconocer que, aunque no parezca tan grave que una persona haga trampa, lo que es válido para todos debe ser válido también para cada individuo. En un estudio reciente (Krebs, 1967), a cien niños de sexto grado se les administraron tests experimentales de trampa y nuestra entrevista del juicio moral. El juicio moral de la mayoría de los niños estaba por debajo del nivel de principios; ubicándose dentro de las primeras cuatro etapas. Un 75% de estos niños hizo trampa. En cambio, sólo un 20% de los sujetos que razonaban al nivel de principios —esto es, Etapas 5 ó 6— hizo trampa. En otro estudio conducido a nivel universitario, sólo el 11% de los sujetos en el nivel de principios hizo trampa, en contraste con un 42% de los estudiantes en etapas más bajas del juicio moral. En estos casos de fraude o trampa, tanto la justicia como las expectativas de la autoridad convencional dictan un mismo comportamiento.

¿Qué sucede cuando la justicia y la autoridad se enfrentan? Un estudio experimental realizado por Stanley Milgram (1963) involucró tal enfrentamiento. Supuestamente para llevar a cabo un estudio sobre el aprendizaje, un experimentador le ordenó a estudiantes de pregrado que administraran lo que ellos pensaban eran descargas eléctricas de intensidad cada vez más severa, a personas que fingían ser las víctimas. En este caso, los principios de justicia involucrados en orientación de la Etapa 5, del contrato social, no prescriben claramente una decisión. Las víctimas habían aceptado voluntariamente participar en el experimento, y los sujetos que administraban las descargas se habían comprometido contractualmente a llevar a cabo el experimento. Sólo el pensamiento de la Etapa 6 define claramente la situación como una en la cual el experimentador no tiene el derecho moral de pedirle a los sujetos que les inflinjan dolor a otra persona. Consistentemente, un 75% de quienes se ubicaban en la Etapa 6 renunció o se rehusó a aplicar descargas a la víctima, en comparación con sólo un 13% de todos los sujetos ubicados en etapas inferiores.

Un estudio de los estudiantes de la universidad de Berkeley relaciona el tema con la cuestión política de la desobediencia civil. Los estudiantes de Berkeley enfrentaban la decisión de protestar o no, sentándose en el edificio administrativo de la universidad, en defensa de la libertad de expresarse políticamente. Haan, Smith y Block (1968) aplicaron entrevistas del juicio moral a más de 200 de estos estudiantes. La situación era similar a la del estudio de Milgram. Una interpretación de lo justo según la Etapa 5 o el contrato social, que fue asumida por la administración universitaria, sostenía que los estudiantes que habían acudido a Berkeley lo habían hecho a sabiendas de cuáles eran las reglas de la institución y podían irse a cualquier otra parte si esas reglas no eran de su agrado. Alrededor de un 50% de los estudiantes participó en la sentada. Para los estudiantes de la Etapa 6 la cuestión resultaba bastante clara y el 80% de ellos participó en la protesta. Para los estudiantes de los niveles convencionales, Etapas 3 y 4, la cuestión también resultaba bastante clara y sólo un 10% de ellos participó. Estos resultados les parecerán muy reconfortantes a quienes se

hayan involucrado en actividades de protesta. Protestar es un indicio firme de estar al nivel moral más maduro; sin embargo, hubo otro grupo que estaba casi igual de dispuesto a sentarse que los estudiantes de la Etapa 6. Estos eran relativistas instrumentales de la Etapa 2, entre quienes alrededor del 60% participó en la sentada. A partir de estudios longitudinales, sabemos que la mayoría de los estudiantes universitarios a nivel de la Etapa 2 están en un estado de confusión. En la educación secundaria, la mayoría estaba a un nivel convencional, mientras que en la universidad le dieron una patada a la moralidad convencional, buscando lo suyo, unos valores elegidos por su cuenta, pero no pueden distinguir entre una moralidad autónoma de justicia y una moralidad egoísta, relativista, de intercambio y venganza. Nuestros estudios longitudinales indican que todos nuestros estudiantes universitarios de clase media en la Etapa 2 llegan a superarla, convirtiéndose en adultos de principios (Kohlberg y Kramer, 1969). Si las presiones son más fuertes y usted es un *Stokely Carmichael*, las cosas pueden tomar un rumbo distinto.

Planteo este punto para indicar que las actividades de protesta, al igual que otras acciones, no son ni virtuosas ni viciosas; es sólo el conocimiento del bien que las respalde lo que puede darles virtud. Por ejemplo, yo entiendo que para el sentido de justicia de la Etapa 6 habría sido más bien improbable encontrarle virtud a la sentada que tuvo lugar en la Universidad de Harvard, con el fin de impedir que la compañía de química Dow reclutara empleados allí. En ese caso, las reglas desobedecidas por los participantes en la protesta no eran reglas injustas, y la sentada estaba privando a algunos individuos de ejercer sus derechos, no estaba tratando de proteger los derechos individuales. La desobediencia civil basada en principios no es propaganda ilegítima a favor de causas políticamente valiosas, es un cuestionamiento justo de la injusticia.

Espero que estos dos últimos ejemplos sirvan para indicar la complejidad de los comportamientos mediante los cuales se puede manifestar el conocimiento de la justicia, y que ningún rasgo de la virtud, en el sentido ordinario, describe el comportamiento de la persona justa o de principios. Habiendo mostrado, espero, la validez del enfoque socrático de la virtud, dedicaré el breve espacio restante a considerar el sentido en que éste puede ser enseñado. El punto de vista socrático implica que, en cierto sentido, el conocimiento del bien siempre se tiene adentro pero necesita ser extraído así como se hace con el conocimiento geométrico del esclavo de Menón¹. En una serie de estudios experimentales, hemos encontrado que los niños y adolescentes califican como “mejor” al nivel de razonamiento moral más alto que alcanzan a comprender. Los niños comprenden todas las etapas inferiores a la suya, a menudo comprenden la etapa inmediatamente superior a la suya, y en ocasiones alcanzan a comprender dos etapas por encima de la suya, pero no son capaces de expresar activamente esas etapas superiores del pensamiento. Si comprenden la etapa inmediatamente superior a la suya, tienden a preferirla por encima de la suya. Este hecho resulta crucial para el liderazgo moral en nuestra sociedad. Aunque la mayoría de los adultos en la sociedad estadounidense está en las Etapas convencionales 3 y 4, el liderazgo en nuestra sociedad generalmente se ha expresado en las Etapas 5 y 6, como lo sugiere el

¹ Mediante el simple planteamiento de preguntas, Sócrates lleva al esclavo de Menón a entender la relación entre el área de un cuadrado y el área del cuadrado de su diagonal.

ejemplo de Martin Luther King. Aunque pueda ser percibido como peligroso, el liderazgo moral de los filósofos-reyes de Platón se percibe de un modo natural.

Volviendo a la enseñanza de la virtud como algo que se extrae, la preferencia del niño por el siguiente nivel de pensamiento muestra que éste es recibido como algo ya familiar, que es percibido como una expresión más adecuada de lo que ya está adentro, de lo que está latente en el pensamiento del niño. Si el niño estuviese respondiendo a palabras elegantes o al prestigio externo, no escogería la etapa superior que le resulta más próxima, sino alguna otra cosa.

Permítanme sugerir ahora un ejemplo que usé en el Capítulo 1¹ para indicar otro sentido en el cual la enseñanza moral debe ser un sonsacar lo que ya está adentro. Cuando tenía cuatro años, mi hijo se unió a los movimientos pacifistas y vegetarianos negándose a comer carne, porque, según dijo: “Es malo matar animales”. A pesar de los extensos argumentos de “halcón” que hicimos su madre y yo distinguiendo entre matar justificada e injustificadamente, siguió siendo vegetariano durante seis meses. Sin embargo, como la mayoría de las “palomas”, sus principios reconocían instancias en las que es justo o legítimo matar. Una noche yo le estaba leyendo un libro sobre la vida de los Esquimales, en el cual se narraba una expedición para cazar focas. Durante la narración él se molestó y dijo: “¿Sabes?, hay una clase de carne que yo sí comería, carne de Esquimal. Es malo matar animales, así que está muy bien comer Esquimales”.

Por razones que no detallaré, esta concepción de la justicia ojo-por-ojo, diente-por-diente, es Etapa 1. Hay que reconocer, sin embargo, que aunque sea de un niño de cuatro años, se trata de un sentido muy genuino de la justicia, el cual contiene dentro de sí el sentido de justicia de la Etapa 6 en una forma velada. El problema es sacar paso a paso las concepciones del niño sobre la justicia, desde la penumbra de la caverna hacia la luz de la justicia como forma ideal. Este último ejemplo alude a otra verdad platónica, la de que los niños que dejan de mirar las oscuras imágenes de la caverna para mirar hacia la luz, al principio están convencidos de que las oscuras imágenes representan mejor la verdad. Como el esclavo de Menón, los niños inicialmente tienen mucha confianza en su conocimiento moral. La idea de que los niños se sienten ignorantes y están ávidos por absorber la sabiduría de la autoridad adulta en cuestiones morales es una tontería, como bien lo sabe cualquier padre o maestro.

Déjenme ofrecer otro ejemplo. Siguiendo un cronograma evolutivo, cuando mi hijo tenía seis años pasó a la pragmática orientación de la Etapa 2. En esa época me dijo: “¿Sabes?, la razón por la que las personas no roban es porque le tienen miedo a la policía. Si no hubiese policías, todo el mundo robaría”. Por supuesto, le dije que yo y la mayoría de la gente no robábamos porque pensábamos que era incorrecto, porque no nos gustaría que otras personas nos quitaran nuestras cosas, y así por el estilo. La respuesta de mi hijo fue: “De verdad que no lo veo, es como loco no robar si no hay policía”.

¹ Titulado *Indoctrination Versus Relativity in Value Education* [NdT].

La anécdota indica que, al igual que la mayoría de los padres ordinarios, yo no tenía mucha habilidad para enseñar la verdadera virtud. Mi hijo, por supuesto, siempre ha sido virtuoso en un sentido convencional. Aun cuando él no veía ningún motivo racional para ser honesto, recibió las mejores calificaciones en su boletín escolar sobre la base del paquete de virtudes de la obediencia, la responsabilidad y el respeto por la propiedad. A diferencia de lo que usualmente se piensa, es bastante fácil enseñar el comportamiento convencionalmente virtuoso, pero muy difícil enseñar el verdadero conocimiento del bien.

El primer paso en la enseñanza de la virtud, entonces, es el paso socrático de crear insatisfacción en los estudiantes en cuanto a su conocimiento del bien. Esto lo hacemos experimentalmente exponiendo a los estudiantes a situaciones de conflicto moral para las que sus principios no ofrecen una solución fácil. Como segundo paso, los exponemos a desacuerdos y discusiones con sus compañeros sobre estas situaciones. Nuestro enfoque platónico sostiene que si inspiramos un conflicto cognitivo en los estudiantes y señalamos el camino hacia el próximo paso para cruzar la línea divisoria, tenderán a ver cosas previamente invisibles.

En la práctica, entonces, nuestros esfuerzos experimentales de educación moral han consistido en tomar a los estudiantes de un nivel, digamos por ejemplo de la Etapa 2, y ponerlos a discutir con aquellos del nivel siguiente, en este caso de la Etapa 3. El maestro apoya y clarifica los argumentos de la Etapa 3. Entonces él o ella enfrentará a los estudiantes de la Etapa 3 con los estudiantes de la Etapa 4 en relación a un nuevo dilema. Los resultados iniciales de este método con un grupo de estudiantes del primer ciclo de educación secundaria, indicaron que el 50% de los estudiantes subió una etapa y el 10% subió dos etapas. En comparación, sólo 10% del grupo control subió una etapa en el mismo período de cuatro meses (Blatt y Kohlberg, 1975).

Como es obvio, los modestos procedimientos que he descrito son sólo una estación en la ruta hacia una genuina educación moral. Tal como sugerían mis comentarios anteriores, un enfoque más integral implica la participación plena de los estudiantes en una escuela donde la justicia sea una materia viviente. Permítanme bosquejar una república platónica que tiene esta meta, un internado que visité recientemente. El corazón de esta escuela se ha procurado describir en un folleto que dice:

El sentido de comunidad se siente sobre todo en la Reunión semanal, en la que participan los docentes, sus familias y los estudiantes. Las decisiones se toman por consenso, más que por el voto de la mayoría. Esto hace que cada miembro sea responsable de ver sus propios deseos a la luz de las necesidades superiores de otros y de la comunidad, así como de dar fe de las preocupaciones más profundas de su conciencia. Los resultados de estas decisiones no son reglas en el sentido tradicional, sino acuerdos asumidos por todos y registrados como minutas.

El folleto continúa citando una carta de uno de los egresados de la institución:

La Escuela es una entidad rodeada por el resto del mundo, en la cual cada individuo lucha contra aquello que lo restringe —él mismo—. Se ha dicho que la Escuela le da demasiada libertad a sus jóvenes, y a menudo rebeldes,

estudiantes. Pero una película se obscurecerá hasta convertirse en una masa inútil de sustancias químicas si no se le revela en el momento adecuado. Las personas cambian pronto, también. Si encuentran una atmósfera amorosa, son afectadas profundamente por ésta. Crecer es una cosa a hacer de modo solitario, pero en esta Escuela es también una cosa hermosa.

No todas las escuelas necesitan o pueden ser pequeñas repúblicas autocontenidas, en las que el conocimiento del bien va a ser sacado a la luz mediante el amor y la comunidad, así como mediante la participación en una comunidad justa. Tales escuelas se erigen como un reto a los sistemas educativos que hacen piadosas reverencias ante el paquete de virtudes, mientras enseñan que la virtud verdadera es examinada por las autoridades universitarias. El enfoque platónico por el que he estado abogando sugiere algo que resulta hasta revolucionario o intimidante para mí, si no para usted, que las escuelas serían sitios radicalmente diferentes si se tomaran en serio la enseñanza del verdadero conocimiento del bien.

Referencias

- Ball, W. (1967). "Religion and Public Education: The Post-Schempp Years." In T. Sizer, ed., *Religion and the Public Schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- Blatt, M., and Kohlberg, L. (1975). "The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment." *Journal of Moral Education* 4: 129-161.
- Haan, N., Smith, M. B., and Block, J. (1968). "Political, Family and Personality Correlates of Adolescent Moral Judgment." *Journal of Personality and Social Psychology*, 70:183-201.
- Hartshorne, H., and May, M. A. (1928-1930). *Studies in the Nature of Character*. Vol. 1: *Studies in Deceit*. Vol. 2: *Studies in Self-Control*. Vol. 3: *Studies in the Organization of Character*. New York: Macmillan.
- Havighurst, R. J., and Taba, H. (1949). *Adolescent Character and Personality*. New York: Wiley, 1949.
- Kohlberg, L., and Kramer, R. (1969). "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development." *Human Development*, 72: 93-120.
- Kozol, J. (1967a). *Death at an Early Age: The Destruction of the Hearts and Minds of Negro Children in the Boston Public School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kozol, J. (1967b). "New Ways of Teaching." *New York Times*, magazine section, October 29.

Krebs, R. L. (1967). "Some Relationships Between Moral Judgment, Attention, and Resistance to Temptation." Ph.D. dissertation, University of Chicago.

Milgram, S. (1963). "Behavioral Study of Obedience." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67: 371-378.

Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.

Traducción de Levy Farías