



L'aportació del model de Kohlberg
per a un programa d'educació moral d'adults

Josep M. Lozano i Soler

ESADE-FUNDACIÓ JAUME BOFILL
Barcelona
Juny, 1992

Index

1.	Introducció: una pregunta estúpida?.....	1
2.	Piaget: el coneixement com a construcció; la construcció del coneixement.....	3
2.1	L'enfocament de Piaget.....	4
2.2	La teoria dels estadis de desenvolupament.....	9
2.3	Dos casos: les filosofies infantils i la construcció de la idea de pàtria.....	18
2.4	La relació entre intel·ligència i afectivitat.....	22
2.5	El desenvolupament del judici moral.....	23
2.6	Crítiques i conclusions.....	33
2.7	Apèndix: una nota sobre el desenvolupament del coneixement social.....	36
3.	Kohlberg: els estadis en el desenvolupament del judici moral.....	43
3.1	El concepte d'estadi amb relació al judici moral....	47
3.2	Els sis estadis de desenvolupament del judici moral.	58
3.3	L'educació moral segons Kohlberg.....	69
4.	Les crítiques a Kohlberg.....	77
4.1	El debat sobre el nivell postconvencional.....	77
4.2	La regressió adolescent.....	82
4.3	Gilligan: pateix un esbiaixament sexista, la teoria de Kohlberg?.....	85
4.4	La recepció de Habermas.....	90
4.5	Apèndix: una nota sobre Erikson.....	100
5.	La recepció de Kohlberg en les escoles de gestió i en les organitzacions.....	109
5.1	Una qüestió controvertida: l'ètica dels (i en els) negocis.....	109
5.2	L'assumpció del model de Kohlberg en les escoles de gestió (A): nota prèvia.....	118
5.3	L'assumpció del model de Kohlberg en les escoles de gestió (B): possibilitats i limitacions.....	125
5.4	És possible parlar d'estadis en les empreses i en les	

organitzacions?.....	137
6. Un contrast amb els plantejaments de Kohlberg: les ètiques de la virtut.....	146
6.1 La paradoxa de l'educació moral.....	146
6.2 Què ignoren les ètiques deontològiques des de la perspectiva de l'EV.....	154
6.3 La comunitat: una impossible condició de possibilitat de l'EV que ens retorna a l'ED.....	166
7. Conclusió: coordenades per a un projecte d'educació (moral) en les escoles de gestió.....	182
8. Bibliografia.....	192

1. Introducció: una pregunta estúpida?

El vigilant en el camp de sègol és una novel·la protagonitzada per un adolescent que una persona "com cal" mai no regalarà a un adolescent. Tant se val. Hi ha coses que queden massa lluny de les persones "com cal" que, prou bé que ho sabem, sembla que gaudeixin encotillant la vida.

Holden, el protagonista de la narració de J.D. Salinger, s'acomiada de nosaltres patint en la seva pell el dilema que travessa bona part de la reflexió ètica quan vol ser alguna cosa més que mera reflexió. Escoltem Holden: "Molta gent, sobretot un tio psicoanalista que tenen aquí, em va preguntant si seré aplicat quan torni a l'institut el setembre que ve. És una pregunta tan estúpida, em sembla a mi. Vull dir, com pots saber que faràs fins que ho fas? La resposta és que no pots. Em sembla que seré aplicat, però com puc saber-ho? Us ben juro que és una pregunta estúpida". És una pregunta estúpida? Tal vegada sí. Però és una pregunta que reflecteix el dilema inherent a tota reflexió ètica¹: ocupar-se normativament (i sovint amb pretensions d'universalitat) d'allò que ni té ni pot tenir un caràcter general, sinó que s'esdevé vitalment de manera singular i irrepetible: la conducta.

La comprensió de com es configura, per seguir parlant en els termes de Holden, el pas del que hom vol o ha de fer al que fa realment ha centrat la preocupació del debat ètic contemporani, sobretot d'aquells corrents més preocupats per la realització de la moral. I, si val l'expressió, podriem dir que preocupats per una realització de la moral que es recolzi sobre una fonamentació ètica consistent i sobre una adequada comprensió antropològica. Abans d'arribar a concloure alguna cosa davant de la pregunta de Holden, però, la reflexió ètica s'hi ha entretingut una mica més que ell. Sobretot la que s'ha plantejat la qüestió del desenvolupament de la consciència moral i la de l'educació moral.

¹. I també, per cert, la temptació inherent a tota educació moral: la voluntat de poder orientada a fer "persones com cal".

Una referència clau d'aquest procés la trobem en el camí que porta de Piaget a Kohlberg i, amb relació a ell, el debat entre les anomenades ètiques del deure i les anomenades ètiques de la virtut.

2. Piaget: el coneixement com a construcció; la construcció del coneixement.

La preocupació per la relació entre la gènesi i el desenvolupament de la consciència moral i l'educació moral no comença amb Piaget. Però sí que hem de dir que, si bé la qüestió de la consciència moral és una constant des dels inicis de la reflexió ètica, la preocupació per una aproximació sociològica i/o psicològica a la seva configuració és, en plenitud, pròpia del segle XX. La més coneguda i divulgada és, sens dubte, la que arrenca amb Freud i després esclata en la diversitat de corrents de matriu psicoanalítica. Menys popularitzada, però no necessàriament menys rellevant, és l'aportació de Piaget.

Els seus referents previs són Durkheim i Baldwin. Durkheim aborda la gènesi de la consciència moral des d'una perspectiva sociopedagògica (Rubio, 1987). Hi ha una determinació social de la moralitat, puix que són les normes socials (amb l'afegit de la coacció) les que indiquen als humans què és el que cal fer. Des d'aquest punt de vista, hom concep els fenòmens morals com a condicionats per condicions socials i com a conseqüència de sancions socials sobre la conducta (Giner, 1989). Aquesta pressió social, Durkheim la veu concretada de dues maneres: en les societats tradicionals, com a pressió col·lectiva; en les societats modernes, com a obligació interior i interioritzada. No és d'estranyar, doncs, que per a Durkheim els elements que configuren la moralitat siguin l'esperit de disciplina, l'adhesió als grups socials i l'autonomia de la voluntat... que no es pot sotsreure al principi d'obligació i d'autoritat (Rubio, 1989). No cal afegir quina teoria de l'educació moral es desprén d'aquesta concepció de la moralitat.

Baldwin representa un pas endavant que ens portarà fins a Piaget. Sosté la interdependència entre consciència individual i consciència col·lectiva. Més matisat que Durkheim, sosté que la consciència col·lectiva és una mena de generalització dels continguts de consciència individual, i que en la consciència individual no hi ha res que no sigui el resultat d'una contínua elaboració col·lectiva.

De tota manera, el que resulta més rellevant de Baldwin amb relació al que ens preocupa ara és la seva pretensió d'elaborar una teoria psicològica sobre la gènesi de la consciència moral en el nen (Rubio, 1987). Gènesi que, segons Baldwin es constitueix de manera similar a la del la consciència del jo. Això ens porta als plantejaments que va afinar de manera més precisa i amb més base empírica J. Piaget.

Tanmateix, hem de tenir present que "l'interès central de Piaget és el desenvolupament qualitatiu de les estructures intel·lectuals. D'aquí l'estructuralisme genètic que caracteritza el seu cognitivisme. L'estudi del judici moral és abordat, doncs, com un aspecte rellevant del desenvolupament intel·lectual"². No podem entendre, doncs, els seus estudis i les seves teories sobre el desenvolupament de la consciència i el judici morals al marge de la seva elaboració teòrica general.

2.1 L'enfocament de Piaget.

El treballs de Piaget estan marcats per una forta preocupació epistemològica. L'evolució del seu treball (Coll i Gillerion, 1989) està tota ella marcada per la voluntat de clarificar i explicar els processos mitjançant els quals s'elabora un coneixement vàlid. En aquesta voluntat hi trobem una de les explicacions de la seva aproximació al problema a través de la Biologia: les afirmacions de la Filosofia li semblen excessivament mancades de base empírica.

Això fa que, segons la perspectiva piagetiana, s'hagi de considerar una continuïtat funcional entre vida i pensament: hi ha una "solidaritat" entre els problemes psicològics i els biològics que rau en el fet que cal considerar el coneixement com una funció de supervivència de la vida humana. Certament, en el coneixement hi ha especificitat, però cal comprendre-la dins de la lògica de l'evolució. La vida és creadora de formes, i també ho és la intel·ligència, amb la diferència que aquesta darrera no crea formes materials sinó estructures funcionals que constitueixen la forma

². Rubio, 1989, pàg. 484.

d'activitats que es realitzen sobre les coses. L'element que assegura la continuïtat entre les formes biològiques i les del pensament és l'acció. Acció que, com en tota espècie vivent, s'orienta a la supervivència. El coneixement, doncs, no s'ha de comprendre com una mena de "retrat" o "descobriment" de la naturalesa de les coses que realitza el ser humà, sinó com una construcció que realitza el ser humà en la seva interacció amb els objectes i la realitat que l'envolta i en el si de la qual viu. Construcció que, en la mesura que és adequada a la realitat, fa més viable la supervivència.

Hi ha, per tant, una relació directa entre coneixement i aprenentatge. I aquesta relació cal entendre-la en termes constructivistes. Això vol dir que cal entendre el coneixement com a producte de processos d'aprenentatge (i no com a mera recepció passiva); que l'aprenentatge és un procés de solució de problemes en el qual el subjecte que aprèn hi participa de manera activa; i que el procés d'aprenentatge és dirigit de manera immediata per les opinions dels que aprenen (Habermas, 1983)³.

En aquest sentit, Piaget considera que els organismes humans comparteixen amb la resta d'organismes dues "funcions invariants": organització i adaptació. Per "organització" entén la tendència de l'organisme a sistematitzar els seus processos en sistemes coherents. Per "adaptació" entén que aquests sistemes no podrien funcionar bé si no estiguessin adaptats a les condicions del medi en el qual viu el mamífer (Hersh et al., 1979). La ment humana també opera mitjançant aquestes funcions invariants, puix que els processos psicològics estan organitzats també en sistemes coherents i aquests sistemes solen estar molt afinats per a adaptar-se als estímuls de l'entorn en canvi. Aquesta adaptació es fa mitjançant els mecanismes d'assimilació i acomodació. L'assimilació es correspon amb qualsevol manera d'afrontar, per part d'un organisme, un estímulo nou en termes de l'organització actual; mentre que l'acomodació implica una modificació de l'organització actual en termes de les demandes del

³. Aquest model de comprensió és molt important tenir-lo present perquè és dins d'aquest marc que caldrà situar tot el que fa referència a l'aprenentatge i el desenvolupament morals.

medi. Cal recordar, per tal de comprendre l'aproximació de Piaget, que aquí entenem en el coneixement no en termes de contingut, sinó en termes de processos. En aquest sentit, tant la psicologia com la sociologia ens poden fornir de suport empíric que mostren la constància d'aquestes funcions.

Ens apartem aquí, doncs, d'una comprensió intel.lectualista de la intel.ligència. En efecte, en la mesura que forma part de la funció biològica de l'adaptació, opera en totes les activitats humanes, i no únicament en les considerades "intel.lectuals". El fet que sigui així és el que permetrà estudiar les estructures formals del seu desenvolupament.

Però abans d'arribar a la teoria dels estadis, ens caldrà afegir algun element més del model epistemològic de Piaget (Piaget, 1968). Ja hem assenyalat que és un model constructivista. Això vol dir que, si volem entendre Piaget, ens hem d'allunyar de la perspectiva que ens ve donada pel que podríem anomenar "sentit comú" en el pertoca al coneixement. Segons aquesta perspectiva, el coneixement és o recepció o registre d'una mena de còpia de la realitat. Però aquest intel.lectualisme resulta inadequat, com veurem més endavant en tractar del desenvolupament de la intel.ligència infantil. Cal tenir present que, per a conèixer els objectes, el subjecte ha d'actuar sobre ells i, per tant, el coneixement està contínuament lligat a operacions i accions i, per tant, a transformacions. Invertint el que diria el "sentit comú", fins i tot les operacions intel.lectuals més refinades són accions, interioritzades i executades en pensament.

Això vol dir que, tant en el que pertoca al coneixement com en el que pertoca l'aprenentatge, la frontera entre subjecte i objecte no està ni prefixada ni és estable. Per tant, el coneixement no ve ni dels objectes ni del subjecte, sinó d'interaccions, al començament inextrincables i ulteriorment més refinades, entre subjecte i objectes. El constructivisme resulta d'aquestes interaccions. "Puix que el coneixement d'objectes no s'obté per simple acumulació d'informacions exteriors, sinó que procedeix a partir d'interaccions entre el subjecte i els objectes, aleshores suposa de manera

necessària una doble organització: per una banda, una coordinació de les pròpies accions i, per una altra, una posada en relació entre els objectes. Si el coneixement dels objectes està subordinat sempre a certes estructures de l'acció, aquestes estructures han d'estar per tant construïdes i no estan donades ni en els objectes, puix que depenen de l'acció, ni en el subjecte puix que aquest ha d'aprendre a coordinar les seves accions que no estan programades hereditàriament (àdhuc si s'admet un cert funcionament innat, ja que sempre cal estructurar-lo)"⁴. No cal dir que això comporta, amb relació al coneixement, llibertat i creació, però no arbitrarietat, puix que es manté l'exigència d'adequació a la realitat⁵.

Aquesta construcció o estructuració del coneixement depèn, per tant, de l'experiència. Però d'una experiència que s'incardina en els factors de maduració del subjecte. Aquesta successiva -i progressiva- estructuració del subjecte en la seva interacció amb el medi és el resultat d'un procés d'autoregulació continuat per part del subjecte. Per això hem parlat abans d'assimilació i adaptació, perquè es tracta sempre d'un procés continuat d'integració d'elements exteriors a l'organisme en estructures ja acabades en o en vies de formació. En cada nivell de desenvolupament, l'autoregulació del subjecte s'orientarà a la construcció d'un equilibri entre assimilació i adaptació, per bé que, com ja explicarem, això pot ser més o menys fàcil d'assolir i més o menys estable. Per tant, segons Piaget, les condicions del desenvolupament són l'herència, el medi, el desenvolupament i la funció d'autoregulació, característica de tots els organismes vius.

Així doncs, cada un dels estadis es caracteritza per l'aparició d'estructures originals que integren les dels estadis anteriors. En aquest sentit, cada estadi esdevé una forma particular d'equilibri, de manera que l'evolució mental s'esdevé en el sentit d'una

⁴. Piaget, 1968, pàg. 168.

⁵. Recordem, un cop més, que és dins d'aquest marc i dins d'aquesta "lògica" que caldrà comprendre també els processos de caire axiològic i, més en concret, la moral.

equilibració cada cop més avançada (Piaget, 1964). En aquest context, el concepte d'equilibri tal i com l'usa Piaget és important. L'ús és doble, aplicat a nivells de coneixement psicològic diferent. En primer lloc, s'usa amb relació a l'explicació de tota conducta. Des d'aquesta perspectiva, s'entén que tota acció respón a alguna mena de necessitat, la qual consisteix en la manifestació d'un desequilibri. L'acció cerca satisfer necessitats i recobrar, així, l'equilibri, ho i seguint la dinàmica assimilació-acomodació que ja hem explicat. Més rellevant és el concepte d'equilibri amb relació a la comprensió del que són els estadis de desenvolupament. En el que pertoca a aquest punt, "no concebrem l'equilibri psicològic com una balança de forces en un estat de repós, sinó que el definirem amplament per la compensació deguda a les activitats del subjecte com a resposta a pertorbacions exteriors. D'aquí que l'equilibri així definit sigui compatible amb la noció de sistema obert, i fins i tot seria preferible parlar amb L. v. Bertalanffy d'un estat estable en un sistema obert. Però adoptarem, tanmateix, el terme d'equilibri, perquè implica la idea de compensació"⁶. Això vol dir, doncs, que el que importa no és tant l'equilibri com a estat, sinó el mateix procés d'equilibrament. L'equilibri és, doncs, un concepte regulador, compatible, en el que pertoca a la realitat dels processos de desenvolupament, amb la constatació de que aquests són una successió d'estats no estables que, com a tals, són excepcionals. No cal entendre l'equilibri, doncs, en termes "normatius".

Per a arribar a sistematitzar tot això, i per tal de fer-ho amb una base empírica mínimament consistent, calia trobar una metodologia d'investigació que permetés, coherentment, copsar els processos cognitius propis d'una intel·ligència en desenvolupament. Piaget va començar la seva carrera professional treballant en el Laboratori Binet en l'adaptació d'alguns tests d'intel·ligència. Però se'n va distanciar quan va constatar les seves limitacions amb relació al que a ell li interessava. En efecte, aquests tests permeten detectar el que saben els nens i com poden raonar amb relació a d'altres nens de la seva edat, però no expliquen com canvia a través del temps el

⁶. Piaget, 1964, pàg. 144.

pensament infantil. Piaget va deixar de banda la via dels tests estandaritzats i va fer una radical adaptació del mètode clínic de rel freudiana: proposava problemes específics als nens i els permetia resoldre'ls de la manera que vulguessin. Observava i preguntava per a comprendre el tipus de raonament que posaven en acció. La conclusió fou que, més enllà dels continguts, les formes de raonament (és a dir, la manera de resoldre problemes) es relacionaven amb l'edat. Les diferències no es podien atribuir merament a qüestions de contingut (que els més grans sabessin més perquè se'ls havia ensenyat més), sinó que eren efecte de la maduració i del desenvolupament cognitiu.

2.2 La teoria dels estadis de desenvolupament

Com ja hem dit, el desenvolupament, segons Piaget, està relacionat directament amb la tendència de la ment humana a sistematitzar processos en la seva interacció amb el món. La ment busca organitzar-se per tal de construir un sistema mínimament ordenat que fomenti, precisament, la interacció amb el món. Un estadi serà, justament, una organització estructural de la informació en ordre a la interacció.

Per tant, la caracterització dels estadis suposa l'existència d'un ordre de successió constant i una construcció contínua sense preformació íntegra. Aquests estadis, doncs, no són talls arbitraris, sinó que expressen diverses estructures cognitives és a dir, una manera organitzada de relacionar-se amb la realitat, d'actuar sobre ella i de comprendre-la. "En sentit estricte, per a que l'aparició d'una sèrie de nous comportaments o de noves adquisicions pugui ser considerat un indicador d'un nou estadi de desenvolupament, s'han de complir diverses condicions. En primer lloc, és necessari que es pugui identificar una forma d'organització mental, una estructura, que doni compte de la diversitat de comportaments observats. En segon lloc, s'ha de mostrar com l'estructura identificada es deriva de l'estructura corresponent al nivell anterior de desenvolupament, superant-la i integrant-la a títol de cas particular. En la mesura que una estructura implica l'existència d'un cert equilibri en els intercanvis cognitiu del subjecte amb el món que l'envolta, aquesta condició equival a postular que la nova estructura dóna lloc a un

major equilibri, és a dir, permet intercanvis més rics i variats. Finalment, i com a conseqüència directa del caràcter integratiu de les estructures intel·lectuals, és necessari comprovar l'existència d'un ordre constant de successió en els estadis de desenvolupament, independentment del fet que es produeixin variacions més o menys importants en l'edat cronològica d'aparició"⁷. Per tant, l'ordre de la successió dels estadis és constant, i el que importa és l'ordre, i no l'edat en el qual s'assoleixen. El procés de pas d'un estadi a l'altre és integratiu, cosa que vol dir que el que s'assolit en un estadi es conserva en el següent, integrat en un sistema més ample. L'assoliment, doncs, d'un estadi és un procés lent, que sol tenir un període de preparació i un de completament.

Els períodes o estadis (amb indicació de les seves edats aproximades) són els següents⁸:

- A. Període sensòrio-motor (0-18/24 mesos)
- B. Període de preparació i organització de les operacions concretes (18/24 mesos - 11/12 anys)
 - . Subperíode preoperatori (18/24 mesos - 7/8 anys)
 - . Subperíode de les operacions concretes (7/8-11/12 anys)
- C. Període de les operacions formals (11/12 - 15/16 anys).

A. Període sensòrio-motor (0-18/24 mesos)⁹.

El pensament, que Piaget defineix com a representació interna d'actes

⁷. Coll i Gillièron, 1989, pàg. 184.

⁸. Per a Piaget, el desenvolupament del coneixement i el de l'afectivitat van sempre units. Aquí farem la presentació per separat perquè la nostra preocupació és, més específicament, la comprensió del desenvolupament moral, que Piaget mateix associa amb el desenvolupament afectiu. El mateix Piaget (Piaget i Inhelder, 1951), però, assumeix -i, per tant, legitima- aquesta presentació separada. Nogensmenys, al darrere hi latent una de les objeccions de més pes que es poden fer a Piaget: malgrat que postula la unitat d'afecte i coneixement en els processos de desenvolupament, l'accent el posa decididament en la dimensió cognitiva.

⁹. Seguim aquí bàsicament Pulaski, 1978.

externs, es desenvolupa només a partir de la meitat del segon any de vida, lligat complementàriament a l'adquisició del llenguatge. Però la intel·ligència apareix molt abans del llenguatge. Es tracta d'una intel·ligència exclusivament pràctica, que s'aplica a la manipulació d'objectes i que no utilitza paraules ni conceptes, sinó percepcions i moviments organitzats en "esquemes d'acció". Per això Piaget denomina sensòriomotor a aquest període en el qual l'infant coneix el món gradualment mitjançant els sentits i les activitats motrius del seu cos.

En el primer mes, l'infant usa els seus reflexos innats, que ràpidament es combinen entre sí per a generar uns primers esquemes d'acció, en els quals la succió juga un paper cabdal, per fer front a algunes situacions ambientals. Només entén el "llenguatge" del contacte físic, bàsicament amb la mare, amb relació a la veu, ulls i pit de la qual organitza un primer esquema perceptiu, sense que hi hagi cap consciència o percepció de la mare com a ésser separat d'ell.

Fins als quatre mesos comença a delimitar el seu propi cos mitjançant descobriments casuals producte dels seus moviments, que va repetint en la mesura que li resulten interessants. El descobriment de la capacitat de prensió juga aquí un paper clau, així com el "descobriment" de les pròpies mans quan entren en el seu camp visual. Encara no "sap" que els objectes continuen existint quan desapareixen de la seva mirada, i, d'entrada, no es dóna una capacitat de control dels ulls sobre les mans en el que pertoca a la seva acció. És al final d'aquest període que els ulls, que ja saben enfocar, començaran a adquirir preeminència sobre la boca en el que pertoca a la percepció del món, i quan assoleix la coordinació visió-prensio s'inicia un període decisiu per al descobriment de l'existència d'un món "exterior" que comença a tenir conseqüències per a l'estabilitat¹⁰ dels objectes de la vida domèstica.

Dels quatre als vuit mesos "fora de la vista" continua significant

¹⁰. Aquí no usem el terme en el sentit piagetia.

"fora de la ment". Però la seva movilitat augmenta i, per tant, el seu món s'eixampla. Actua sobre el seu món, repetint aquelles conductes que li han resultat satisfactòries i comença a relacionar accions i coses. L'infant aprèn dels objectes en el seu contacte amb ells, ordenant-los significativament seguint criteris d'ordenació que no són propis dels adults, ja que són bàsicament funcionals. Es comença a produir el "gir copernicà" del coneixement: comença a adquirir el coneixement que els objectes romanen quan desapareixen de la vista, així com la comprensió de l'existència separada de la mare, amb els sentiments d'ansietat que això darrer pot generar.

Dels vuit als dotze mesos, la combinació de la visió amb la locomoció li permet començar a construir un món tridimensional. I, amb això, s'esdevé l'aparició de la conducta intencional i, per tant, una primera i rudimentària coordinació de mitjans i fins. La conducta anticipatòria i la imitació de sons i accions revela el començament de la memòria i de la representació. L'infant aprèn sobre bases sensorio-motrius les categories d'objecte i les espaials. La importància de les conductes imitatives és decisiva en la mesura que suposa que l'infant té un model o imatge que recorda i que representa amb les seves accions i, per tant, que comença a desenvolupar la capacitat de treballar amb representacions.

De l'any a l'any i mig és l'edat de l'experimentació. L'infant comença a experimentar de forma sistemàtica, modificant els seus esquemes d'acció fent assajos intencionals, i utilitzant medis. Ja és capaç de seguir canvis visibles de posició, però no pot imaginar què s'esdevé amb el que no veu. Les relacions parentals canvien d'importància i significat, és capaç de comprendre i executar indicacions o ordres donades lingüísticament... i la construcció de la seva autonomia separada passa pel "negativisme": és a dir, aprèn a dir -no només lingüísticament- "no".

Finalment, fins als dos anys, ens trobem en l'etapa final del període sensorio-motor. Sembla com si l'infant cada cop més experimentés en el nivell físic extern i cada cop més en el nivell mental intern. L'infant adquireix la capacitat d'inventar nous mitjans a través de

la coordinació mental més que no pas només amb l'experimentació. És a dir, apareix plenament la capacitat de representació: ja no li cal temptejar solucions, sinó que sembla comprendre quina pot ser la més adequada. Ha assolit la independència física i desenvolupa una lluita per la independència psicològica que és precursora de la que s'esdevindrà en l'adolescència. Juga amb d'altres infants, però en paral·lel, al seu costat; no pas en relació amb ells. Això va acompanyat de canvis emocionals, que aquí no podem tracar, i d'un inici de l'ús de símbols en el llenguatge. L'infant demostra propòsit, intenció i l'inici del que podríem anomenar raonament deductiu, juntament amb una comprensió rudimentària de l'espai, el temps i la causalitat. S'està acostant a la representació simbòlica.

Ens hem entretingut en aquest punt perquè el procés de desenvolupament en aquesta etapa palesa un esquema cognitiu que resultarà indispensable per a comprendre el desenvolupament moral: l'egocentrisme. Sobretot perquè aquí no és una categoria moral sinó, simplement, l'expressió del centrament cognitiu i emocional en el propi punt de vista. Hem vist que la consciència comença amb un egocentrisme inconscient i integral, que té un caràcter gairebé fusional, puix que l'individu no distingeix entre si mateix i el món. Els processos de la intel·ligència sensorio-motriu, a través de la construcció d'una multiplicitat d'espais heterogenis (bucal, tàctil, visual, etc.) centrats en en el propi cos i la pròpia perspectiva, desemboquen progressivament en la construcció d'un món que té caràcter objectiu, on cadascú és un element entre d'altres, amb una vida interior pròpia. Això comporta la construcció de les categories (no de les nocions) d'objecte, espai, causalitat i temps.

L'egocentrisme és, doncs, una estructura de percepció i d'ordenació de la realitat que es va reconstruint, de manera cada cop més complexa, en els inicis de cada fase desenvolupament. I aquest desenvolupament demana, també de manera cada cop més complexa, un procés de descentrament. L'egocentrisme ve a ser una mena de matriu primària en la comprensió del món, sempre present -per bé que pot estar integrada en perspectives més amples- i que sempre es pot activar (o al qual es pot regredir) com a esquema cognitiu del món. També, com veurem, del món moral.

B. Període de les operacions concretes (18/24 mesos - 11/12 anys)¹¹.

Dels dos als set anys, es dona un període anomenat preoperatori, i dels set al dotze l'anomenat operatori. El llenguatge hi juga un paper cabdal.

El llenguatge suposa una modificació substantiva, perquè permet l'intercanvi entre individus (una socialització de l'acció); la interiorització de la paraula i, per tant, l'aparició del pensament; i una interiorització de l'acció, que deixa de ser merament motriu. Però cal notar que ben bé fins als set anys els infants no es pot dir que sàpiguen discutir entre ells, més aviat confronten opinions contràries. Les primeres conductes socials no esdvenen una socialització plena. En lloc de sortir del propi punt de vista per a coordinar-lo amb el del altres, l'infant segueix inconscientment centrat en si mateix, i aquest egocentrisme respecte el grup social reproduïx i perllonga el del lactant amb relació a l'univers físic. El que passa és que ara ens trobem amb una indeferenciació amb la realitat exterior que no és física, sinó social. Torna a donar-se un procés lent i difícil en el qual el subjecte no s'adapta, sinó que primer incorpora; només més tard anirà reconeixent l'objectivitat separada de la realitat social. D'entrada, tot està calcat sobre el model del jo. L'egocentrisme entès com a indeferenciació entre el punt del vista propi i el dels altres es mostra en el fet que l'infant afirma, i prou. No prova, les coses "són" com les diu o les veu; de la mateixa manera que té dificultats per a distingir entre el que és veritat objectivament i subjectivament.

A partir dels set anys s'entra pròpiament en la fase de les operacions concretes. Operacions concretes vol dir que ja són capaços de fer operacions (accions mentals), sempre que es refereixin a

¹¹. Farem ara una presentació més breu que l'anterior, que tenia per objecte situar el concepte d'egocentrisme, emfasitzant només aquells aspectes que després ens serviran per a reprendre el desenvolupament moral.

objectes concrets. El pensament només és possible amb relació a objectes concrets i en termes d'objectes concrets. Però aquí també ens trobem amb una novetat important: una mena de diversificació. Els infants no esdevenen capaços d'operacions concretes simultàniament en totes les seves activitats, ans al contrari: ho van assolint de manera més o menys específica en cada àrea.

En aquesta edat ja no confon el propi punt de vista amb el dels altres, pot coordinar-los i, per tant, pot interactuar amb regles. Es comença a donar un principi de reflexió, una mena de deliberació interior que ve a ser la interiorització del diàleg que pot tenir amb els altres. A partir dels set anys comença a alliberar-se de l'egocentrisme social i intel·lectual i adquireix la capacitat de noves coordinacions que tindran conseqüències intel·lectuals i afectives (Piaget, 1964), però sempre a partir del concret: el pensament se sistematitza i es fa més lògic únicament a partir d'operacions referides a objectes concrets. És un pensament que només funciona sobre el concret.

C. Període de les operacions formals (11/12 - 15/16 anys).

La diferència d'un adolescent amb el que hem descrit en la fase anterior és que un adolescent construeix sistemes i -diguem-ne- teories. El nen en té, però són preconscients i informulats. A partir dels dotze anys es dona la capacitat d'una reflexió deslligada de la realitat concreta: el pas del pensament concret al pensament formal. Recordem que, en l'infant, el pensament operatiu concret es referia tant a objectes físicament presents com representats mentalment. Però aquesta representació tenia, per a l'infant, realitat. Les operacions mentals comencen a poder funcionar com a meres idees, sense suport de la percepció ni de la experiència. Hom esdevé capaç d'abstraure regles formals i d'operar amb elles. I per tant, és capaç de pensar sobre els objectes amb criteris formals o a partir d'hipòtesis i operant mentalment amb elles. Mentre que en el nivell de les operacions concretes una mateixa estructura operatòria no pot ser generalitzada a continguts heterogenis (sinó que roman lligada a un sistema d'objectes o de propietats d'objectes) una estructura formal

sembla ser més generalitzable puix que pot tractar amb simples hipòtesis. Per posar un exemple que ja ens porta, però, directament al terreny de la moralitat: "ull per ull, dent per dent" està en el terreny de les operacions concretes; "tracta els altres com voldries que et tractessin a tú" en els de les operacions formals (Hersh et al., 1979)¹².

Hi ha també un egocentrisme en l'adolescència, de tipus intel·lectual. Com que va lligada al descobriment de la capacitat de la lliure activitat intel·lectual, l'adolescència pot donar un sentit d'omnipotència al món del pensament, de les idees i dels ideals, com si la realitat s'hi hagués de sotmetre¹³. No tractem aquí, com ja hem dit, la dimensió afectiva, tal vegada l'àmbit on tòpicament es manifesta més aquest egocentrisme adolescent. Però cal notar que, socialment, aquesta és precisament la condició de possibilitat de l'aparició de relacions socials de cooperació, que inclouen el pensament i la reflexió lliures sobre l'acció a emprendre, però també un cert sotmetiment a la realitat i les seves exigències, que és el que li costa d'assumir a l'adolescent.

Ens queda encara el problema de com s'integra tot plegat en la vida adulta i quins són els seus ritmes de desenvolupament. Estudis transculturals (Piaget, 1970) mostren que l'ordre de la successió és constant, però que hi ha diferència notables entre les edats mitjanes segons grups socials i països. Abans hem dit que, en les operacions concretes, hi ha un avanç que podem qualificar de diversificat: no s'hi arriba alhora en tots els àmbits d'activitat. Aquí hem de constatar un debat molt important: el de si tothom arriba a les

¹². Aquí ja tenim un primer cas del que més endavant centrarà la nostra reflexió: la diferència entre aquestes dues normes de moralitat no és merament una qüestió de contingut, també és una qüestió d'estructura cognitiva. Tal vegada això ajuda a entendre perquè el pas de la primera a la segona no és tan sols una qüestió de moralització.

¹³. No em resisteixo aquí a fer la pregunta de fins a quin punt hi ha un tipus de discurs moral autosuficient i amb pretensions d'omnipotència que amaga rera la sublimitat i la grandesa dels seus valors una comprensió del món típica de l'egocentrisme adolescent.

operacions formals i, si els que hi arriben, tots ho fan en tots els àmbits del pensament.

Hi hauria un primer plantejament que consistiria en acceptar que tot individu normal hi arriba amb tal que el medi social el forneixi dels estímuls cognitius i intel·lectuals per a activar la seva construcció. Un segon plantejament sostindria que no tots els individus normals en medis favorables assoleixen aquesta capacitat, perquè a partir de determinants nivells les aptituds i les capacitats dominen sobre els caràcters generals. Un exemple d'això el trobem en el dibuix: en unes primeres fases els progressos són comuns i generals; però a partir de determinades edats, les diferències dels individus ja no correlacionen amb el desenvolupament de la intel·ligència, sinó que depenen d'aptituds. La postura de Piaget (Piaget, 1970) és que tots els subjectes normals arriben a les operacions i les estructures formals, però ho fan en terrenys diferents (i no en tots) segons aptituds i especialitzacions professionals. Sigui com sigui, aquesta és una qüestió ben rellevant puix que, com veurem més endavant, el desenvolupament de determinats nivells de raonament moral exigeix una capacitat de raonament formal, cosa que ens portarà a preguntar-nos què passa si tots els individus no hi arriben o si alguns individus són capaços de raonament formal en d'altres àmbits, però no en el moral.

Sigui com sigui, hem pogut veure com, segons Piaget, es dona una "unitat profunda dels processos que, des de la construcció de l'univers pràctic, degut a la intel·ligència sensòrio-motriu del lactant desemboquen en la reconstrucció del món pel pensament hipotètic-deductiu de l'adolescent, passant pel coneixement de l'univers concret degut al sistema de les operacions de la segona infància. Hem vist com aquestes construccions successives han consistit sempre en descentrar el punt de vista immediat i egocèntric del començament, per a situar-lo en una coordinació cada cop més ampla de relacions i nocions, de tal manera que cada nou agrupament terminal integrés més la realitat pròpia adaptant-la a una realitat

cada cop més extensa"¹⁴. Ara hem de veure com aquesta perspectiva piagetiana de desenvolupament permet comprendre els valors morals i culturals dels subjectes.

2.3 Dos casos: les filosofies infantils, i la construcció de la idea de pàtria

Abans de passar directament al desenvolupament moral pot ser il·lustrador veure, des de la perspectiva piagetiana, dos aspectes del pensament infantil que afecten directament al camp dels valors i que ajuden a visualitzar la comprensió de l'egocentrisme.

A. Les filosofies infantils

És obvi que els infants no eleboren filosofies de cap mena. Però si que podem observar, en les explicacions que donen als enigmes del món, determinades tendències que articulen sempre els seus processos de pensament. Tendències que no desapareixen mai del tot en els adults i que sovint apareixen de manera més o menys parcial entre les esclertes de la formació més elaborada. Aquestes tendències, segons Piaget, són el realisme, l'animisme i l'artificialisme (Piaget, 1931).

Entendrem com a realisme tota orientació cognitiva que confon l'intern i l'extern, el subjecte i l'objecte. El pensament pertany al món exterior, en una confusió del símbol amb la cosa simbolitzada. Allò que es pensa, es pensa com real en el món. Això es manifesta, de manera ben específica, en els somnis, que triguen molts anys a ser considerats desprovistos de consistència física¹⁵. Els mateixos noms formen part de la realitat de les coses, i no es poden usar arbitràriament. Una altra manifestació del realisme és la confusió del moviment de les coses: les coses es mouen amb nosaltres (com són

¹⁴. Piaget, 1964, pàg. 106-107. Els subratllats són meus.

¹⁵. Cosa que potser es perllonga en els adults en el somniar desperts, que és una de les denominacions que Bloch donava a la utopia.

els pisos que puguen mentre l'ascensor baixa... o s'està quiet). El pensament màgic fa que el realisme estigui molt associat amb l'animisme.

Pels infants tot el que es mou té vida i, per tant, consciència i intencionalitat. Hi ha en l'animisme una confusió entre físic i psíquic molt lligat a l'egocentrisme: les coses passen i es mouen perquè algu vol que passin; els objectes són bons o dolents, amics o adversaris, perquè actuen amb relació a mi. Tot el que es mou i s'esdevé ho fa perquè al darrere hi ha vida i consciència. Tot passa perquè algú vol que passi¹⁶.

Finalment, l'artificialisme està molt lligat a l'anterior. Consisteix en una mena d'associació entre naixement o esdeveniment i fabricació. Les coses no hi són perquè si, sinó que han estat fetes amb relació a nosaltres. Aquí, l'egocentrisme condueix l'infant a una mena de finalisme explicatiu: les coses es defineixen per la seva finalitat o el seu ús, amb relació a nosaltres (el sol està per escalfar-nos, o plou per a fer-nos la guitza, etc.).

No ens podem entretenir en la relació entre les filosofies infantils i les primeres filosofies o el pensament dels "primitius". Però si que convé subratllar que hi ha una relació entre aquestes tres filosofies (que solen operar interpenetrades) i l'egocentrisme, en la mesura que totes elles, en les seves diverses concrecions, tenen en comú la indeferenciació amb la realitat o la construcció d'una percepció o explicació de la realitat a partir de la pròpia perspectiva.

B. El desenvolupament de la idea de pàtria.

El treball de Piaget sobre el desenvolupament en el nen de l'idea

¹⁶. Creença que no desapareix del tot i que es manifesta sovint en els adults quan es "veu" una intencionalitat de rel moral o una "culpabilitat" en els fets que s'esdevenen. Quan passen determinades coses sembla necessari atribuir a algun lloc la intencionalitat del fet que hagin passat.

de pàtria i de les relacions amb l'estranger (Piaget, 1951) ha sofert algunes correccions i matisacions, però, en el que fa referència al que ara ens preocupa, manté substancialment la seva validesa.

Ultra la constatació que, en els primers períodes, Piaget no troba en el nen cap tendència especial que l'orientés al nacionalisme, es pregunta sobre la construcció de la idea de pàtria, entesa com un instrument de coordinació intel·lectual i afectiu d'una notable complexitat. Per a arribar a la idea de pàtria, l'infant es veu obligat a un treball de descentrament (respecte a la pròpia ciutat o poble) i de coordinació (amb d'altres perspectives distintes de la pròpia). Això sembla que hauria de desenvolupar una capacitat de comprensió d'altres pàtries i cultures diferents de la pròpia. En canvi, el que sovint s'esdevé, segons Piaget, és l'aparició d'una mena de sòciocentrisme nacionalista. La interpretació que fa d'aquest fenomen arrenca de la constatació que l'egocentrisme (intel·lectual i afectiu) s'oposa tant a la comprensió de la idea de pàtria com a la comprensió de les relacions amb l'estranger. Triomfar sobre aquest egocentrisme és un procés lent i ple de dificultats, puix que demana l'elaboració d'una capacitat de coordinació intel·lectual i afectiva que consisteix en poder establir relacions de reciprocitat. En cada nova fase del desenvolupament, l'egocentrisme reapareix, però cada cop més allunyat dels cercles immediats infantils, de manera que cal entendre el sòciocentrisme com una herència reelaborada de l'egocentrisme primitiu¹⁷.

En una primera etapa, els infants poden utilitzar i conèixer el nom de la seva pàtria, però és una pura abstracció, amb la qual no poden operar. Això demana la capacitat d'incloure la part en el tot, i superar un coneixement basat en l'entorn concret (familiar o local) que viu el nen. En termes actuals: un nen pot conèixer i operar amb la idea ciutat amb relació a la primera i la segona residència, però operar amb la idea de pàtria demana l'elaboració d'un constructe

¹⁷. Obviament, aquí no s'està plantejant una anàlisi sobre el nacionalisme com a contingut sinó, seguint els plantejaments cognitius, sobre el nacionalisme en la mesura que pugui ser l'expressió d'un egocentrisme reelaborat.

intel·lectual que les englobi a partir de trets formalitzats comuns. Com és obvi, en la idea de nació hi intervenen importants factors afectius, però el que resulta simptomàtic és que en la seva elaboració se segueix una seqüència molt similar a la cognitiva. En un primer moment, no hi ha preferència pel propi país com a tal, sinó en funció d'interessos immediats i momentanis; en un segon moment la valoració passa per la identificació del propi país amb el fet que sigui també el dels pares; no és fins a un tercer moment que comença a entrar en joc afectivament la identificació amb un certs ideals comuns nacionals. Com veiem, aquesta successió correlaciona amb tot el procés des del període preoperatori fins al llindar de les operacions formals.

Igualment s'esdevé amb la relació amb d'altres nacions. En una primera fase, hi ha les mateixes dificultats per a construir un tot englobant. En segon lloc, hi ha un reconeixement d'altres tradicions i grups, però centrat en l'afirmació dels propis i, per tant, amb un fort component d'antagonisme o de no comprensió de les alienes. Finalment, es pot donar una comprensió de la relació entre la idea de pàtria i d'estranger en termes de reconeixement i, per tant, a partir de la construcció d'una actitud de reciprocitat.

En l'elaboració de la idea de reciprocitat també és dóna un paral·lelisme entre els aspectes afectius i els intel·lectuals. En un primer estadi, la idea d'estranger no té cap component de reciprocitat: significa només -en els nostres termes- "no català". De la mateixa manera que un nen a aquesta edat pot assenylar les seves mans dreta i esquerra, però no las de la persona que té davant; o que pot afirmar que ell té un germà, però que el seu germà no en té cap. De la mateixa manera, doncs, l'afirmació nacional -reforçada afectivament- no admet la reciprocitat: hom pensa que els estrangers són sempre els altres, i quan està fora del propi país també considera els altres com a estrangers, quan en aquest cas l'estranger és ell. O, per seguir amb adaptacions al nostre cas, en aquesta etapa un infant contesta que, si pogués triar, triaria per viure Catalunya... però que qualsevol infant de qualsevol altre país també ho faria. Els successius estadis permeten atribuir progressivament

als membres d'altres nacionalitats una percepció i elecció simètrica. Per tant, segons Piaget, la dinàmica que hi ha al darrere de la construcció i ulterior elaboració de la idea de pàtria és un procés que es caracteritza pel pas de l'egocentrisme a l'establiment de relacions de reciprocitat, sabent que sempre pot reaparèixer l'egocentrisme sota formes cada cop més ampliades (sòciocentrisme), dificultant una percepció i comprensió del món en la qual un mateix se sent viu i amb vida pròpia, però "descentrat", com a membre d'un tot que l'engloba i del qual ell no n'és el centre. Per això, per a Piaget, "el problema central no s'ha de buscar en allò que cal inculcar o no a l'infant; s'ha de situar en la manera de formar aquest instrument indispensable d'objectivitat i de comprensió afectiva que és la reciprocitat pensada i viscuda"¹⁸.

2.4 La relació entre intel·ligència i afectivitat.

Aquests dos casos ens poden servir de transició per presentar l'enfocament que dóna Piaget a la qüestió que ens interessa directament: el desenvolupament del criteri (o judici) moral en l'infant. El fet que Piaget posi èmfasi en els aspectes cognitius pot fer pensar que ignora l'afectivitat. Des del punt de vista dels seus plantejaments això no és cert, per bé que aquest èmfasi es materialitzi, malgrat tot, en una desproporció favorable a l'enfocament merament cognitiu. Segons Piaget hi ha un paral·lelisme constant entre la vida afectiva i la vida intel·lectual, i de cap manera no es pot concebre la vida personal com a dividida en dos àmbits diferenciats: el sentiment i el pensament. L'afectivitat i la intel·ligència són, doncs, indisolubles, i constitueixen dos aspectes complementaris de tota conducta humana. Fins al punt que podem afirmar, amb una formulació de fortes ressonàncies kantianes, que l'afecte motiva les operacions del coneixement i el coneixement estructura les operacions de l'afecte (Hersh et al., 1979).

En la primera infantesa intel·ligència i afectivitat es desenvolupen conjuntament fins al punt que esdevenen indissociables la forma

¹⁸. Piaget, 1951, pàg. 342.

d'expressió, la necessitat d'expressió i la seva finalitat. Però això comporta també una comprensió constructivista de l'afectivitat: si el desenvolupament psíquic és un tot inseparable, això vol dir que l'afectivitat es desenvolupa i és el resultat d'una construcció¹⁹ psíquica activa. Per tant, "la formació de l'afectivitat es divideix en tres fases que es corresponen amb el desenvolupament de l'intel.lecte. Al desenvolupament de la intel.ligència sensòrio-motora li correspon la formació de sentiments elementals, que al començament es refereixen a la pròpia activitat i que poc a poc porten a la unió amb determinats objectes. Al desenvolupament del pensament objectivo-simbòlic li correspon l'afirmació de la consciència moral, la qual depèn preferentment del judici dels adults i dels influxos variables del món exterior. Al desenvolupament del pensament lògico-concret li correspon la formació de la voluntat i de la independència moral"²⁰.

El punt en el qual ha situat Piaget més explícitament la relació entre coneixement i afecte és el judici moral, en la mesura que el podem entendre com una estructura cognitiva de com sentim que hem de tractar als altres i com els altres ens han de tractar a nosaltres.

2.5 El desenvolupament del judici moral.

Així doncs, els plantejaments piagetians situen el desenvolupament del judici moral com un aspecte rellevant del desenvolupament intel.lectual. En la seva aproximació, podem trobar en Piaget el fil conductor de tres pistes cabdals: la perspectiva sociologista de Durkheim, amb la seva relació entre obligació moral i respecte a la norma i a qui l'estableix; la perspectiva de Baldwin, segons la qual el desenvolupament intel.lectual comporta l'aparició de l'autonomia personal; i la perspectiva kantiana de concebre l'autonomia moral com a oposada a la heteronomia moral. Però tot això, reelaborat i

¹⁹. En el sentit específic que hem donat anteriorment al terme. Quan més endavant fem una relectura crítica d'aquests plantejaments, farem notar les seves insuficiències des d'una perspectiva psicoanalítica.

²⁰. Piaget i Inhelder, 1951, pàg. 63.

enriquit a partir d'una investigació empírica prou ample i situat en el context del seu model conceptual, ens dóna una de les obres cabdals de la psicologia i de l'ètica del nostre segle: Le jugement moral chez l'enfant (Piaget, 1932).

Aquesta obra es proposa, simptomàticament, estudiar el judici moral, i no la conducta o els sentiments morals. Per tant, el que farà serà, mitjançant entrevistes, recollir com infants de diverses edats responen davant de determinats problemes de caràcter moral. Amb la pretensió subjacent que el procés de formació de la moral infantil ajudarà a comprendre la dels adults. En primer lloc s'analitzen les regles dels jocs socials en el que tenen d'obligatòries per al jugador honrat. En segon lloc, les regles morals prescrites pels adults, prenent com a referència la mentida. Finalment, les relacions dels infants entre si i la idea de justícia.

A. Les regles del joc.

La raó de començar per aquest punt és la comprensió dels jocs dels nens com a institucions socials i la comprensió de la moral com a sistema de regles. La qüestió, doncs, serà com adquireix l'individu el respecte per aquestes regles.

En aquest punt, Piaget distingeix dos grups de fenòmens: la pràctica de les regles i la consciència de les regles. Fixant-se en com els infants de diverses edats jugaven a bales i parlant amb ells d'aquestes qüestions va poder establir una sèrie de conclusions que es van confirmar ulteriorment amb l'anàlisi d'altres jocs reglats.

Des del punt de vista de la pràctica hi ha quatre estadis successius²¹:

- a) un primer estadi purament motor i individual on més que regles hi ha esquemes d'acció en funció dels propis desigs i

²¹. Recordem aquí que la idea d'estadi no implica la de tall, sinó la d'un continu de desenvolupament en el que van predominant successivament unes orientacions pròpies de cada estadi.

costums. Hi poden haver regularitat i esquemes d'acció ritualitzats, però són obra del tempteig i la satisfacció de cada individu i, encara que la imitació hi pot jugar un paper important, no podem dir que sigui viscut com a regla en el que té de sotmetiment a quelcom superior a un mateix. Es tracta, docns, de simples regularitats individuals.

b) un segon estadi egocèntric (entre dos o cinc anys) en el qual es reben les regles però en el qual, malgrat jugar junts, no es pot dir que juguin els uns amb els altres, sinó uns al costat dels altres i cadascú, bàsicament, amb sí mateix. Rep les regles del joc, però podriem dir que juga individualment amb una matèria social. Juga amb els altres, però no competeix amb els altres amb relació a una regla comuna: més aviat vol millorar la seva habilitat personal amb relació amb un ideal que s'ha construït per imitació dels grans i que li fan viure el seu joc com si estigués en possessió de la veritat. Quan parlen entre si, més que parlar pronuncien monòlegs paral·lels. Aquí es tracta d'imitació dels grans amb egocentrisme.

c) un tercer estadi de cooperació naixent (vers els set o vuit anys), on cada jugador mira de dominar els seus veïns, i sorgeix l'interès per les regles com a control mutu. Aquí ja es tracta de confrontar-se amb els companys de joc seguint unes regles comunes, i el joc deixa de ser muscular i egocèntric, i passa a ser social: es tracta de jugar amb els altres ordenant el mateix joc. Aquí ja ens trobem amb la cooperació.

d) un quart estadi (vers els onze o dotze anys) de codificació de les regles on el que importa és la seva mateixa regulació. Aquí l'interès se centra en la mateixa legislació, en les discussions de principi on es tracta de preveure, ja de manera incipientment formal, les possibles situacions i la seva resolució. L'establiment de regles passa a ser tant important com el mateix fet de jugar. Hi ha un interès per la regla en si mateixa.

En el que afecta a la consciència de la regla, ens trobem només amb tres estadis: en un primer estadi no és pròpiament regla en el sentit coercitiu, perquè se segueix com si fos un model interessant sense entitat obligatòria. En un segon estadi, la regla apareix com a exterior, amb un caràcter sagrat i inamovible. Finalment, en un tercer estadi la regla és producte del consentiment mutu, que cal respectar però que es pot modificar per acord.

Cal notar, doncs, que la sensació d'obligació no apareix fins que l'infant accepta una norma que ve d'algú per qui sent respecte. Ara bé, el que cal notar és que, encara que en la pràctica sigui egocèntric, considera les regles com a inamovibles, de manera que qualsevol modificació seria una falta. Hi ha una idea d'ordre universal que és alhora moral i físic²². Encara que no es respecti la regla, es considera sagrada. Ens trobem aquí amb una curiosa aliança entre l'egocentrisme i el sentiment d'obligació absolut. L'egocentrisme només és incompatible amb la cooperació: com que l'infant no és capaç d'establir un intercanvi entre iguals amb els grans, se sotmet a les regles en el terreny de la consciència, encara que aquestes no transformin veritablement la conducta. Hi ha com una mena de mística en la participació i la submissió a regles col·lectives, encara que lligada a una pràctica egocèntrica. L'egocentrisme és presocial amb relació a les pràctiques ulteriors de cooperació, i social amb relació a la pressió exterior. Des d'aquest punt de vista, doncs, l'egocentrisme no és més que una indiferenciació entre el jo i el medi social. Només una llarga experiència practicada de cooperació entre iguals portarà a la superació del binomi egocentrisme-obligació.

A partir dels deu anys la regla apareix a la consciència no com el resultat d'una pressió exterior, sinó com a resultat d'una lliure decisió: deixa de ser coercitiva des de l'exterior i passa a ser el resultat de l'acord entre el grup. Al binomi egocentrisme i obligació el substitueix paulatinament el binomi cooperació i autonomia. Els

²². I que perviu, per exemple, en totes les lamentacions i queixes "adultes" davant de la poca relació entre els fets físics i els fets morals.

"delictes" només poden ser de procediment, que és l'única cosa obligatòria; les lleis es poden canviar, amb criteri pragmàtic. Això suposa, a través de les pràctiques de cooperació, l'adquisició d'un sentit de reciprocitat, proper al sentit de reciprocitat moral.

En aquest punt el joc és tan important perquè per damunt d'aquestes edats no hi ha un grup de jugadors que es puguin imposar. Per això podem trobar en el joc, ja a aquestes edats, l'esquema d'adquisició de valors com l'autonomia, la reciprocitat i el reconeixement.

Ens trobem, doncs, que en el que pertoca a la consciència hi ha una seqüència de l'heteronomia a l'autonomia que es repeteix en tota adquisició de regles. Hi ha fases d'heteronomia i d'autonomia que es refan constantment en cada nivell de consciència i de reflexió. I, per tant, també en les regles morals. En el que pertoca a la conducta, una seqüència que va de les motrius a les de cooperació, passant per les egocèntriques (amb pressió exterior). En el que pertoca a la consciència de les regles, una seqüència que va de la regla motriu relativament independent de tota relació social a la regla racional deguda al respecte mutu, passant per la regla coercitiva deguda al respecte unilateral. "La gran diferència entre l'obligació i la cooperació, o entre el respecte unilateral i el respecte mutu, és que la primera imposa creences o regles acabades, que cal adoptar en bloc, i la segona només proposa un mètode, mètode de control recíproc i de verificació en el terreny intel·lectual, de discussió i de justificació en el terreny moral [...] Tant si la cooperació és una causa com un producte de la raó, o ambdues coses, la raó necessita de la cooperació en la mesura que ser racional consisteix en situar-se per sotmetre l'individual a l'universal. El respecte mutu se'ns presenta, doncs, com la condició necessària per a l'autonomia en el seu doble aspecte intel·lectual i moral"²³.

B. La pressió adulta i el realisme moral.

Es tracta, doncs, d'estudiar amb més detall la pressió adulta sobre

²³. Piaget, 1932, pàg. 81-90.

la consciència infantil. Aquesta pren la forma de realisme moral. Piaget entén com a realisme moral la tendència infantil²⁴ a considerar els valors i els deures corresponents com a subsistents en si mateixos i com a imposats obligatòriament, siguin quines siguin les circumstàncies. Això vol dir que el deure és heterònom, que la regla s'ha d'observar en la seva literalitat i que només és possible una concepció objectiva de la responsabilitat.

El mètode seguit va ser el d'entrevistar un nombre determinat d'infants de diverses edats per tal de detectar la forma com valoraven diverses conductes, i no per analitzar les seves decisions o conductes. Una de les conclusions importants d'aquesta investigació va ser establir la distinció entre el que Piaget va anomenar "pensament verbal" i "pensament actiu", que operen de manera superposada. El pensament moral actiu és el que es va construint poc a poc en l'acció, en els fets i decisions de caràcter moral i que orienten el subjecte. Podriem dir que és el discurs que acompanya indistriablement les accions que es van fent i les decisions que es van prenent. Hi ha també un "pensament moral teòric o verbal, lligat a l'anterior per tota mena de gradacions, però que se n'allunya tant com la reflexió es pot allunyar de l'acció immediata: aquest pensament verbal es presenta cada cop que l'infant es veu obligat a jutjar els actes dels altres que no l'interessen directament o a enunciar principis generals que concerneixen la pròpia conducta independentment de l'acció actual"²⁵. Val a dir que, normalment, el pensament verbal va endarrerit respecte el pensament actiu.

Piaget va analitzar les valoracions dels infants amb relació a la mentida i el robatori. La constatació fou que els infants sovint valoraven més en funció dels resultats materials que no pas de les

²⁴. Recordem el que hem dit ja anteriorment: ens referim a fases cognitivo-afectives, no a períodes cronològics.

²⁵. Piaget, 1932, pàg. 146. Considerem aquesta distinció de gran importància metodològica, per les conseqüències que tindrà quan ens plantejem qüestions d'educació moral. En efecte, hi ha tot un corrent de reflexió i d'educació moral que es dona per satisfet posant èmfasi en el pensament verbal. I sembla que no podem parlar, pròpiament, d'educació moral fins que no arribem al pensament actiu.

intencions. Així, és pitjor fer una trencadissa involuntàriament que trencar un plat voluntàriament; és pitjor una mentira molt allunyada de la realitat (un gos gran com una vaca) que una versemblant (he aprovat). Fins al punt que l'avaluació per resultats materials i no per intencions li fa difícil de vegades distingir entre l'error involuntari i la mentida intencional. Malgrat la pressió adulta contra la mentida, l'infant només la rebutja verbalment, puix que fins als set-vuit anys li costa distingir entre fantasia i realitat: no trobarà res de dolent en adaptar la realitat als desigs. Altre cop, només les experiències reals de trobament amb els altres iguals que demanen un intercanvi basat en el respecte mutu permeten que la veritat esdevingui un valor en si i, per tant, la veracitat un valor moral. Hi ha una relació directe entre desenvolupament de la intel·ligència, de la consciència i les experiències de cooperació entre iguals. Ens trobem, doncs, amb tres etapes amb relació a la mentida: primer és dolenta perquè és objecte de sanció, i deixaria de ser-ho si no se sancionés; segonament és dolenta en sí mateixa, i ho seguiria sent sense sanció; finalment, s'interioritza i es relaciona amb la intencionalitat, i Piaget creu que sota la influència de la cooperació.

Veiem doncs que la reflexió moral consisteix en una presa de consciència progressiva de l'activitat moral pròpiament dita. Però, inevitablement, l'infant partirà de normes morals rebudes. El realisme moral respon al pensament, que és espontàniament de tipus realista, i a la pressió exercida per l'adult: l'adult forma part de l'univers de l'infant i els seus imperatius són bàsics en la construcció de l'ordre del món infantil. Per tant, la regla provinent dels pares comporta una consciència de deure contra la qual poden poc les matisacions que puguin fer els mateixos pares, per bé que sigui possible que es donin accents diversos segons el tipus de relacions i el caràcter de pares i fills.

L'infant és realista, cosa que vol dir que en el terreny de la consciència tendeix a considerar els seus continguts de manera reificada: com a "coses" amb subsistència pròpia. Això vol dir que "el realisme moral i verbalisme constitueixen les dues manifestacions

més clares de la combinació de la pressió adulta amb l'egocentrisme infantil"²⁶. En resum, Piaget va trobar en els infants com dues menes de moral. La primera és el resultat de la pressió moral de l'adult, que dóna lloc a l'heteronomia i el realisme moral. La segona és l'autonomia resultat de la cooperació. I, al mig, una fase d'interiorització de regles i normes.

C. La cooperació i el desenvolupament de la noció de justícia.

En un tercer moment va intentar treballar directament en les seves investigacions sobre la consciència moral dels infants, i es va centrar en les nocions de justícia. Va proposar-los moltes situacions i històries, per tal que hi reaccionessin i les avaluessin, i va poder establir també unes determinades conclusions.

En primer lloc, hi ha un procés en el que fa referència a la mena de sancions que cal posar quan hi ha una transgressió. Es dóna un procés que va de les sancions expiatòries a les sancions per reciprocitat. En el cas de les primeres, lligades al realisme i la pressió de l'autoritat, cal que hi hagi sempre una sanció que, sigui del tipus que sigui, suposi una proporcionalitat entre el sofriment que s'imposa i el tipus de delictes. En el cas de les segones, es fa jugar el mecanisme de ruptura dels llaços socials i, per tant, es busca, de manera motivada, una relació de contingut i naturalesa entre el delictes i el seu càstig.

En segon lloc, hi ha un procés en el que fa referència a la noció de responsabilitat col·lectiva. En els infants més petits pesa més la necessitat que hi hagi càstig quan hi ha un transgressió: abans un càstig per a tots que no pas deixar escapar el culpable. Mentre que en els més grans poden considerar que és pitjor el càstig dels innocents o assumir col·lectivament el càstig per a protegir un del

²⁶. Piaget, 1932, pàg. 163. Convé destacar aquí on se situa el verbalisme moral, per poder comprendre la seva reaparició en els adults, lligada a la dissociació entre pensament verbal i pensament actiu.

grup. En ambdós casos pesa més la idea de cooperació, que anul·la la idea de responsabilitat objectiva i la necessitat de sancions expiatòries.

En tercer lloc, hi ha una gradació de més a menys en la creença en una justícia immanent. Aquesta correlaciona amb la mentalitat expiatòria i amb el realisme infantil que, com ja hem dit, considera una unitat l'existència d'un ordre físic i moral.

En aquesta línia, Piaget va trobar també una correlació segons l'edat entre la justícia retributiva i la distributiva, en la mesura que aquesta darrera suposa una major maduresa mental²⁷. "Els nens que posen la justícia retributiva per sobre de la justícia distributiva són els que s'adhereixen al punt de vista de la pressió adulta, mentre que els que prefereixen la igualtat a la sanció són aquells als quals les relacions entre infants (o més rarament les relacions de respecte mutu entre adults i infants), han ensenyat a comprendre millor les situacions psicològiques i a jutjar segons unes normes morals d'un tipus nou"²⁸. En tot cas, és important notar que les entrevistes van fer veure que, en els infants, hi sol haver un retard aproximat d'uns dos anys de les reflexions morals respecte els sentiments morals efectius.

L'idea de justícia, doncs, evoluciona des d'una primera etapa en la qual no es diferencia de l'autoritat de les lleis fins un sentit d'equitat, en la qual no es pot definir la igualtat sense atendre la situació particular de cadascí, passant per un període en el qual l'igualitarisme predomina per damunt de totes les altres consideracions. Aquest desenvolupament es produeix amb l'edat amb correlació amb solidaritat entre infants i a expenses de l'autoritat adulta. Piaget va constatar que les nocions de justícia i de solidaritat es desenvolupen correlativament en funció de l'edat mental. Situant-ho en el temps, sembla que fins els 7-8 anys la

²⁷. Cosa que s'hauria de tenir una mica en compte en els debats sobre les teories de la justícia.

²⁸. Piaget, 1932, pàg. 225.

justícia se subordina a l'edat adulta; entre els 8 i els 11 és un període d'igualitarisme progressiu i a partir dels 11-12 la justícia igualitària es veu atemperada per preocupacions d'equitat²⁹. En aquest sentit, cal tenir present que, segons Piaget, "l'autoritat adulta, per bé que constitueix tal vegada un moment necessari en l'evolució moral de l'infant, no és suficient per a constituir el sentit de la justícia. Aquesta només es desenvolupa a mesura que progressen la cooperació i el respecte mutu, primer entre infants, i després entre infants i adults, en la mesura que l'infant tendeix cap a l'adolescent i es considera, si més no en el seu fur intern, igual a l'adult. [...] D'aquesta manera tant en l'infant com en l'adult existeixen dos tipus psicològics d'equilibri social: un tipus basat en la pressió de l'edat, que exclou la igualtat i la solidaritat orgàniques, però que canalitza l'egocentrisme individual sense excloure'l; i un tipus basat en la cooperació, la igualtat i la solidaritat"³⁰. Aquesta reciprocitat, quan es desenvolupa autònomament, comporta dos aspectes: una reciprocitat de fet i una de dret o ideal. Així, Piaget considera que la moral de la cooperació i l'autonomia (en oposició a la moral del realisme moral i l'heteronomia) suposa el canvi d'una moral absoluta i egocèntrica a una moral basada en una concepció relativa, en la qual hom és capaç de situar-se en la perspectiva dels altres. I, per tant, el pas d'una moral del deure a una moral del bé. La reciprocitat experimentada i la cooperació entre els iguals és el factor determinant de l'autonomia moral. Per tant, per avançar en aquest camí és necessari poder establir relacions socials recíproques en condicions d'igualtat i respecte mutu. I aquesta solidaritat entre iguals, segons Piaget, no és tan sols una condició per al desenvolupament moral, sinó com una font de nocions i actituds que caracteritzen la mentalitat racional, puix que la cooperació i el respecte mutu postulen no tan sols l'autonomia moral, sinó l'autonomia de la raó.

²⁹. Recordem que aquestes fases no són etapes tancades, sinó intensificacions que en la pràctica poden tenir graus diversos o no ser-hi. L'única cosa immutable és la successió.

³⁰. Piaget, 1932, pàg. 267-268.

2.6 Crítiques i conclusions.

L'estudi de la gènesi del judici moral en l'infant que va dur a terme Piaget fa veure que en la constitució de la consciència moral (racional) els elements de maduració física i mental dels individus juguen un paper tan important com els factors socials: hi ha una estretíssima relació entre l'evolució intel·lectual i el desenvolupament moral³¹, de manera que podem parlar perfectament de cognotivisme moral. Però és un cognotivisme que precisa de les relacions socials. "Sense els processos socials, l'individu és i roman egocèntric i l'egocentrisme només produeix anomia. Però les relacions socials basades en l'autoritat només poden donar lloc a una estructura moral heterònoma; només les relacions cooperatives, que possibiliten la deliberació entre iguals (respecte mutu), permeten que la consciència individual desenvolupi la moralitat com un bé autònom i accepti com a pròpies les lleis de la reciprocitat"³². Tres factors esdevenen, per tant, claus: el desenvolupament cognitiu, les relacions entre iguals i la superació coercitiva de l'autoritat adulta.

Amb Piaget, doncs, adquireixen carta de naturalesa en el camp de la psicologia moral (amb les seves repercussions decisives tant en el camp de l'ètica com en el de l'educació moral) una sèrie de conceptes i d'orientacions teòriques: l'atenció a les estructures cognitives com a marc i condició de possibilitat dels continguts de la moral; el constructivisme moral; la dialèctica -en reelaboració contínua- entre egocentrisme i descentrament; l'atenció als processos socials que acompanyen a la moral fruit de la pressió de l'autoritat exterior i la moral pròpia de la cooperació; els tipus de moralitat filles del respecte unilateral i del respecte mutu; la distinció entre pensament verbal i pensament actiu; l'atenció a la moral viscuda i el reconeixement que, des del punt de vista pràctic, la teoria apresada, per si mateixa, influeix molt poc en el desenvolupament de la

³¹. Per bé que, com ja indicarem més endavant, la primera és condició necessària però no suficient del segon.

³². Rubio, 1989, pàg. 494.

consciència i l'actuació morals; la interrelació entre desenvolupament intel·lectual i desenvolupament afectiu.

Ulteriorment, la teoria piagetiana ha tingut una notable verificació empírica (Rubio, 1987). S'ha comprovat una correlació entre coeficient d'intel·ligència i capacitat d'autocontrol³³. Hi ha hagut estudis transculturals que han verificat molts dels seus supòsits, com, per exemple, el trànsit del realisme moral a la maduresa ètica en un procés paral·lel a la maduresa intel·lectual. També s'ha confirmat la correlació entre superació de l'egocentrisme, pensament operatiu i conducta altruista. La relació entre pares i fills i desenvolupament moral també ha estat acuradament estudiada, confirmant la interrelació entre realisme moral i heteronomia i unes relacions paterno-filials autoritàries, fredes i poc afectuoses. La correlació entre maduració moral i maduració psíquica i intel·lectual també sembla confirmada fins, més o menys, els 16 anys, on sembla que comença una estabilització dels criteris morals. En el si d'aquest procés, s'han verificat augments notables de la generositat i de les actituds altruistes, així com l'influx directe que hi tenen les relacions de cooperació. També la psicologia de la personalitat ha confirmat el pas de la personificació dels valors als models i valors abstractes, pas que no es dona per mera interiorització social, sinó que demana una reelaboració personal d'aquestes pautes: s'ha demostrat empíricament que el "jo ideal" passa del concret (pares i persones properes) a l'abstracte (herois mitificats) fins a arribar a un conjunt de qualitats i valors morals subsistents en si mateixes sense referència a cap individu concret.

Les crítiques que ha rebut Piaget també han sigut notables. Algunes d'elles, sobretot en el que fa referència al cognotivisme moral, no les tractarem amb detall, perquè les reprendrem conjuntament amb les que han sofert els plantejaments de Kohlberg, que tractarem més endavant. Assenyalem-ne breument algunes, provinents dels corrents teòrics que posen l'accent en una psicologia de l'aprenentatge

³³. Per bé que això només és un aspecte del desenvolupament moral.

social³⁴ (Marchesi, 1985b). El fet que els models cognitius posin l'accent en el judici moral, i no estudiïn les conductes obertes en la realitat, fan que no estigui massa clara la relació entre coneixement i acció³⁵. Com sabem, el mateix Piaget ja ens ha fet notar que els infants poden manifestar respecte envers una regla que no compleixen; o, a l'inrevés, actuar de manera superior a l'expressada en el judici moral. Aquest problema queda respost de manera molt més elaborada per part de Kohlberg, però val a dir que, més que una limitació, ens trobem amb un element clau de la seva opció metodològica.

Opció metodològica que, malgrat el que digui el mateix Piaget, té poc en compte els factors emocionals i motivacionals. Així com, també, les diferències producte de la classe social, la família, etc. També se li ha criticat que no hagi subratllat prou que l'autoritat adulta és un moment indispensable en el procés evolutiu. És possible fer una lectura de l'obra piagetina excessivament negativista envers l'autoritat adulta i la moral heterònoma, però no sembla prou ajustada a la realitat (tal vegada aquesta apreciació sigui més el resultat d'una lectura moralitzant de les conclusions piagetianes). Sí que en canvi ho sembla, com ho veurem després amb Kohlberg, el fet que treballi només sobre històries que es proposen als infants. Això, per exemple, fa que no discrimini prou la moralitat que actua en el comportament real (així, per exemple, s'ha detectat una diferència de periodificació notable en el que pertoca al realisme moral entre el pla de l'acció i el de la verbalització).

Sigui com sigui, hem de dir que no sembla que s'hagi aconseguit refutar o invalidar les teories piagetianes. Pel cap alt, han estat

³⁴. Per raons d'espai i de temps, no podem incorporar amb detall les teories de l'aprenentatge social, especialment rellevants per al nostre tema a partir de Bandura, ni les de rel psicoanalítica (per bé que d'aquesta darrera en farem una al·lusió més específica quan ens confrontem amb Kohlberg). Amb els cognotivistes, formen les aproximacions teòriques més importants a la comprensió de la configuració de la identitat i de la consciència.

³⁵. Problema que ja ens ha plantejat el nostre amic Holden en l'inici d'aquestes ratlles.

corregides, matisades o desenvolupades, però la validesa dels seus punts nuclears sembla prou contrastada. En el que pertoca al seu desenvolupament, el més important és el que ha dut a terme L. Kohlberg.

2.7 Apèndix: una nota sobre el desenvolupament del coneixement social.

El fil conductor del nostre plantejament ens ha de portar tot seguit a l'estudi dels plantejaments de Kohlberg. Però com que la nostra intenció és situar aquestes teories del desenvolupament i l'educació morals en el marc d'una millor comprensió d'aquests fenòmens en el món dels adults, i no només en el món dels infants i dels adolescents, pot ser útil completar el nostre utilitatge amb una brevíssima nota sobre els estudis que s'han fet en el darrers anys en el que fa referència al desenvolupament del coneixement social.

Ja hem vist prou clarament com, des dels inicis, els processos de creixement personals són indissociables de les interaccions de l'infant amb el seu entorn més immediat³⁶. Aquest procés de socialització facilita que les persones desenvolupin i construeixin la seva identitat individual, així com la percepció i la satisfacció culturals de les seves necessitats (López, 1990). Aquests processos de socialització (tots ells mediats lingüísticament) són de tres menes: mentals, afectius i conductuals i, com ja sabem prou bé, estan fortament interrelacionats.

És important l'aspecte d'interrelació perquè, malgrat tot, la tendència habitual acostuma a ser la de concebre -i, per tant, proposar- el coneixement social com una relació entre objectes separats i, a sobre, estables: l'individu i la societat. Ens cal, doncs, subratllar, que la base del coneixement social és la interacció, que posa en joc, en el camp de l'experiència, totes les dimensions de la persona. El coneixement de la realitat social es fa

³⁶. Això fa també, òbviament, que la societat es vagi transformant; però aquesta no és ara la nostra perspectiva.

a partir de la reelaboració continuada de les interaccions i les experiències socials. Així, podem diferenciar les experiències socials en quatre àmbits: a) el jo i les altres persones com a organismes capaços de pensar, sentir, tenir intencions, etc.; b) les relacions socials diàdiques (autoritat, amistat...); c) les relacions social de grup que estan immerses dins de sistemes de normes, rols, diferències, etc.; d) els sistemes socials més amples: família, escola, institucions, nacions... (Marchesi, 1985a). No ens podem entretenir ara a fer veure com, en tots aquests àmbits, hi ha un procés de desenvolupament seqüencial prou regularitzat.

Sí que en canvi és important que ens fixem en alguns factors estructurals que juguen un paper clau en aquest procés. Hom els ha pogut detectar en els processos de construcció del coneixement social, malgrat la complexitat de les variables que es posen en joc en aquests processos... complexitat que també forma part del que cal aprendre i conèixer.

Un primer factor clau és la capacitat de posar-se en el punt de vista dels altres, sigui un altre individual, sigui un altre generalitzat (grup, societat, etc.). Aquesta capacitat -el constructe teòric de la qual és l'anomenat "role-taking"- arrenca dels estudis piagetians sobre la dialèctica egocentrisme-descentrament i es considera clau per a comprendre els processos de transformació que es produeixen en múltiples dimensions del comportament: relacions professionals, socials, personals, amistoses, morals... Com ja sabem, l'egocentrisme és una orientació segons la qual es pren la pròpia percepció immediata com a absoluta sense comprendre el punt de vista dels altres, de manera que tan sols es té en compte un -o molt pocs- aspectes de la realitat, i no es té capacitat de coordinar les diverses perspectives o dimensions de l'objecte del qual es tracta. L'egocentrisme com a estructura cognitiva es pot anar reconstruint en les successives etapes del desenvolupament, malgrat que els seus continguts poden ser cada cop més complexos i elaborats. Davant d'això, la capacitat de situar-se en la perspectiva de l'altre suposa el desenvolupament de tres dimensions. Les anomenarem reconeixement de l'altre, reconeixement de la complexitat, reconeixement de la

pròpia no absoluta o relativitat³⁷. En el primer cas ens referim a l'habilitat de comprendre que els altres també tenen punts de vista i percepcions sobre els esdeveniments i a la capacitat d'inferir-ho, anticipar-ho i tenir-ho en compte. En el segon cas ens referim a l'habilitat de relacionar dos o més elements i relacions que configuren una situació, amb nivells de complexitat creixent. En el tercer cas ens referim a l'habilitat de controlar i relativitzar el propi punt de vista quan es tracta d'avaluar o tenir en compte el dels altres. S'ha estudiat, per exemple, quin és el procés seqüencial en el desenvolupament de la perspectiva social i la seva concreció en el que pertoca a les concepcions de la justícia. No el podem presentar aquí però sí que, per la seva relació directa amb els plantejaments de Kohlberg, cal assenyalar que "cada nivell en la concepció de la justícia suposa haver assolit un nou nivell en l'habilitat d'adoptar una perspectiva social i l'aplicació d'aquesta habilitat al domini moral. Aquest nivell en la perspectiva social és tan sols una condició necessària però no suficient per a assolir el seu nivell corresponent en el raonament sobre la justícia. Cal, a més, que l'adopció d'una perspectiva social determinada tingui un valor prescriptiu per a que es tradueixi en el nivell paral·lel del desenvolupament moral"³⁸.

Un segon factor clau és la teoria dels esquemes (Marchesi, 1985a). Des d'aquest model, es comprén l'aprenentatge i el coneixement socials com una activitat que es desenvolupa paral·lelament a la construcció d'esquemes de precisió variable, que consisteixen en una mena de blocs de coneixement que funcionen com a hipòtesis i que orienten i organitzen la informació, orienten l'actuació i es reajusten a partir dels resultats que es van obtenint. Coneixem la realitat, doncs, a través d'esquemes socials que podem aplegar en tres tipus: a) esquemes que inclouen les concepcions sobre les característiques personals dels altres i sobre un mateix; b) esquemes

³⁷. Recordem altre cop que no ens estem referint a un reconeixement merament intel·lectual, sinó al que opera en les interaccions.

³⁸. Marchesi, 1985a, pàg. 334. (El subratllat és meu).

sobre els rols socials; c) esquemes sobre seqüències de comportaments que condueixen a un objectiu, és a dir sobre el que cal fer en diverses situacions (com si fossin una mena de guió cinematogràfic interioritzat de la realitat). L'anàlisi dels esquemes que operen en cada subjecte o grup ens permetrà, lògicament, comprendre millor la seva orientació social.

El tercer factor clau és el que ha estudiat la teoria de l'atribució. Aquesta teoria es recolza sobre una visió del ser humà que el considera un mena de psicòleg intuïtiu, que contínuament va realitzant inferències sobre la realitat social que l'envolta a partir de les dades que percep i organitza, de manera que atribueix als altres determinada intencionalitat, orientació, personalitat o motivació i que permet realitzar prediccions sobre el seu comportament. Aquest aprenentatge i desenvolupament de l'atribució inclou diversos àmbits.

. A partir dels 3-4 anys, comença la capacitat d'inferir la perspectiva visual dels altres, és a dir, la capacitat de caure en el compte que els objectes físics tenen característiques diferents segons la perspectiva de l'observador.

.En segon lloc, es tracta de la percepció -i atribució- dels sentiments dels altres, cosa que desenvoluparem tot seguit en parlar de la conducta prosocial.

. En tercer lloc, es tracta de la capacitat d'inferir el que els altres pensen: fins als 6-7 anys els infants no reconeixen els pensaments i intencions dels altres, en el sentit de comprendre que els altres també interpreten els esdeveniments socials; i fins els 10 anys no es comença a donar una comprensió simultània i mútua -per bé que elemental- dels diversos punts de vista implicats en una situació.

. En quart lloc, es tracta de l'inferència de les intencions dels altres que, en substància, coincideix amb els estudis de Piaget sobre la valoració de la responsabilitat objectiva i

subjectiva, que ja hem explicat.

. Finalment, es tracta de la comprensió de la personalitat dels altres, que és un punt particularment rellevant per les seves repercussions en l'elaboració del judici moral. Sembla prou contrastat (Marchesi, 1985a) que aquí també es dóna un canvi evolutiu: primer es dóna una atribució de personalitat als altres en base a descripcions d'aparences externes (propietats, presència física, relacions...) i progressivament l'accent passa als trets caracteriològics de caràcter psicològic. Però aquí es produeix un dels trets característics del raonament social dels humans, que Nisbett i Ross han anomenat "l'error d'atribució fonamental", i que afecta tant al coneixement dels altres com d'un mateix. Aquesta tendència (qualificada, com hem dit, d'"error") consisteix en el fet que tots tendim a explicar la conducta dels altres a través exclusivament dels trets de personalitat o de la intencionalitat que els atribuïm -que considerem estables i duradors-, i tendim a no prendre en consideració els factors situacionals; en canvi, tots tendim a explicar la pròpia conducta donant molta més importància als factors situacionals que no pas als intencionals o de personalitat. No cal dir que una explicació d'això és que aquests darrers tal vegada els coneixem millor. Però també que aquest error d'atribució gairebé estructural és un factor a tenir molt present quan es tracta del judici moral sobre nosaltres o els altres.

Finalment, és convenient assenyalar els estudis sobre l'adquisició de l'anomenada "conducta prosocial". "Per bé que el terme altruisme s'ha utilitzat com a sinònim del de prosocial, des de l'enfocament cognitiu-evolutiu les conductes altruistes serien una forma de comportament prosocial en el qual no hi ha subjacent cap motiu autointeressat; com que no sempre sabem quins motius mouen a un individu a actuar en benefici dels altres tal vegada sigui preferible usar el terme més genèric de conducta prosocial"³⁹. La teoria de

³⁹. González i Padilla, 1990a, pàg. 204.

l'aprenentatge social ha estudiat els diversos mecanismes que l'afavoreixen (Marchesi, 1985b), i ha arribat a la conclusió que els factors clau són bàsicament tres: l'empatia o capacitat de tenir sensibilitat afectiva envers les manifestacions dels altres (particularment les que expressen dolor o sofriment); l'aprenentatge de formes de conducta que sigui eficaces en la reducció del dolor dels altres; i la imitació de models altruistes. Cal notar que l'empatia, per bé que és una actitud afectiva, depèn del desenvolupament cognitiu que, en aquest punt, segueix un procés de tres etapes: l'adquisició del sentit de l'altre com a objecte físic, l'adquisició del sentit de l'altre com a posseïdor d'estats interns independents de l'observador, i l'adquisició del sentit de l'altre com a posseïdor d'una identitat pròpia més enllà de les situacions concretes. Els factors imitatius⁴⁰, per la seva banda, depenen tant dels models immediats amb els qual s'ha entrat en contacte, com dels que arriben a través dels mitjans de comunicació i, en els dos casos, el seu influx depèn del lligam afectiu que s'estableix amb ells. Aquí se situa la importància cultural de les formes narratives que s'incorporen a l'univers mental de cadascú⁴¹. Finalment, cal assenyalar la importància d'experimentar i la possibilitat de realitzar pràcticament comportaments d'ajuda als altres per a desenvolupar una conducta prosocial.

En tots aquest estudis hem tornat a constatar l'existència d'estructures psicològiques correlatives a la conducta moral que esdevenen, en bona part, la seva condició de possibilitat. La seva activació i adquisició sembla indispensable quan es tracti de realitzar una proposta d'educació moral, que no es pot reduir de cap manera, doncs, a la presentació de valors i normes morals. Ara bé, en graus diversos, ens trobem amb el mateix problema que ens plantejàvem en acabar la reflexió sobre les aportacions de Piaget: com activar i fomentar intencionadament -en la mesura que això sigui

⁴⁰. Recordem aquí el que hem dit anteriorment sobre els processos de configuració del "jo ideal".

⁴¹. Desenvolupar aquest punt ens obligaria a tractar aspectes psicodinàmics i sociològics que ara no podem analitzar.

possible- aquest desenvolupament que hem constatat? No cal dir que tant des de les teories de l'aprenentatge social com de les d'orientació psicoanalítica s'han elaborat diverses respostes. Però el camp on això ha estat més sistematitzat és el camp de les teories cognitivo-evolutives, com ja assenyalàvem en les nostres conclusions sobre les aportacions de Piaget. És arribat el moment, doncs, de reflexionar sobre els plantejaments de L. Kohlberg.

3. Kohlberg: els estadis en el desenvolupament del judici moral

En els darrers anys, Kohlberg ha anat ocupant un lloc cada cop més important en els debats ètics que posen èmfasi en les qüestions de psicologia moral i, no cal dir-ho, en l'educació moral. Kohlberg ens ofereix una resposta coherent i articulada a l'interrogant que ens plantejava Holden. Haurem de veure fins a quin punt és consistent.

Com ja hem dit, per bé que Kohlberg juga un paper cabdal en el desenvolupament d'una psicologia moral de matriu piagetiana, no hem d'oblidar que l'èmfasi de les seves preocupacions està orientat a l'educació moral. Una comprensió de l'educació moral que, quan es va configurar, se les havia amb d'altres corrents prou vigorosos, en un context sociocultural cada cop més pluralista.

De fet, el debat contemporani sobre la construcció de la identitat en una societat pluralista (i sobre les condicions de credibilitat de les identitats resultants d'aquesta construcció) ja fa temps que té una certa magnitud (Erikson, 1968; Habermas, 1976; Baumann, 1987). La problemàtica al voltant de la identitat en una societat adquireix una vessant ètica i educativa immediatament, en la mesura que l'ètica no renuncia a una certa pretensió d'universalitat i en la mesura que no és possible parlar d'educació sense alguna mena de projecte de persona subjacent a qualsevol proposta educativa (Peters, 1981). No es pot entendre Kohlberg, doncs, sense tenir present la creixent demanda d'educació moral després d'un fort debat ideològic que va liquidar la legitimitat pública dels valors tradicionals sense substituir-los per cap proposta o sistema consistent.

En el context de Kohlberg -i per tal de poder-lo situar- hi hauria dos grans enfocaments (Santolaria, 1987). En primer lloc, el que podríem anomenar educació de caire tradicional. Per a aquest enfocament, l'educació moral consistiria gairebé en la vessant normativa d'un procés de socialització, segons el qual del que es tracta és que la persona interioritzi les normes i valors de la societat en la qual viu. Al darrere d'aquests plantejaments hi sol haver una gran preocupació per l'ordre i l'estabilitat socials -que

es proposen com un element substantiu de la vida social i de la vida moral-, de manera que educar moralment una persona consisteix a fornir-la de tots aquells valors i hàbits que afavoreixen una inserció estable i poc conflictiva amb l'ordre social vigent i els valors que l'expressen i el legitimen.

Fou a partir dels 60 que, en un context en el que predominaven l'afirmació positiva del pluralisme, el reconeixement del relativisme moral i cultural i el subjectivisme axiològic, va començar a predominar una orientació en educació i teoria morals anomenada "clarificació de valors". Aquí els plantejaments se situen en el relativisme normatiu i els seus plantejaments, per contrast, ens ajudaran a entendre els de Kohlberg. En el camp de l'ètica, hom ha proposat distingir entre tres usos possibles del terme relativisme (Rubio, 1987): el descriptiu, el metaètic i el normatiu. El relativisme descriptiu es limita a constatar i afirmar la irreductibilitat que hi pot haver entre els diversos codis morals existents; el relativisme metaètic sosté que és impossible arribar a establir un criteri universalment vàlid per a poder proposar allò que és correcte moralment; el relativisme normatiu sosté que el que és bo o dolent (moralment parlant) depèn de cada individu i del grup al qual pertany.

La "clarificació de valors", doncs, com a postura educativa sosté que en una societat pluralista ens trobem tots davant d'una diversitat d'opcions axiològiques i morals i que, per tant, l'educació moral no pot consistir en moralitzar ni en donar uns continguts morals. Aquest enfocament, doncs, sosté que el que cal fer és reconèixer que no hi ha valors absoluts i, per tant, ajudar la gent a fer-se conscient dels propis valors i dels dels altres, per tal que cadascú es pugui situar. Situar, certament, però no decidir o afrontar els conflictes, portant al subjecte a una ètica de situació que aquí ara no podem discutir amb detall, i en la qual hom pot acabar disolent l'ètica en la situació.

Hi ha un tercer enfocament, que ara no desenvoluparem perquè ocuparà un apartat sencer quan calgui treballar sobre les crítiques i les

insuficiències de Kohlberg, que és tot el debat que hi ha hagut en el camp de l'ètica sobre l'educació de i en la virtut. Ara només hem de recordar, perquè és significatiu, que ja des dels començaments Kohlberg va palesar les seves distàncies envers aquest enfocament de l'educació moral. Per a Kohlberg, aquest enfocament és purament i simple una forma d'indoctrinació, sota les més lloables de les bones intencions. I sense que, a sobre hi hagi cap mena de fonament sobre la seva validesa. Aquí Kohlberg es remet (Kohlberg, 1968) a un amplíssim estudi publicat en els anys 1929-30 per Harsthorne i May segons el qual no es podia afirmar que hi hagués cap tret de caràcter o de disposició psicològica que es correpongués amb qualsevol de les maneres de fer i de ser del que s'anomenen "virtuts". Aquest estudi ha estat molt discutit en la seva validesa, però el que no es pot discutir és la influència que han tingut les seves conclusions, sobretot en el que fa referència a aportar una mínima comprensió o aclariment dels fils conductors més idonis d'una educació moral.

Kohlberg, doncs, considera que des d'aquest enfocament es tracta d'optar, sense cap possibilitat de justificació raonable, per reduir l'educació moral a la predicació o l'ensenyament del que ell anomena irònicament un "sac de virtuts"⁴², sense que, a sobre, tinguem cap criteri per a preferir, en expressió de Kohlberg, entre el sac de Harsthorne y May o el sac dels escoltes. Els sacs de virtuts, en darrer terme, el que fan és donar tota la preeminència al currículum ocult, és a dir, a les valoracions dels professors. Per a Kohlberg, la clarificació de valors, si més no, permet prendre consciència dels valors que es posen en joc en cada situació: això és més racional, si bé el seu problema és que no permet passar d'aquí.

Cap a on s'orienta el treball de Kohlberg? Des del punt de vista ètic s'inscriu de manera no només inequívoca, sinó també bel.ligerant, en la tradició deontològica: "La tradició de la filosofia moral a la qual apel·lem és la tradició racional o liberal, en concret la tradició formalista o deontològica que va des

⁴². Expressió que, com veurem, treu de polleguera els qui sostenen la validesa d'una ètica de la virtut.

d'Emmanuel Kant fins John Rawls. En els postulats d'aquesta escola és bàsica la consideració que una moralitat adequada està basada en principis, és a dir, que els judicis es realitzen en termes de principis universals aplicables a tota la humanitat. El concepte de principi ha de ser distingit del de regla o norma"⁴³. Però aquesta seva inscripció no ho és tan sols des del punt de vista de la teoria ètica que sosté, sinó que ve recolzat en l'estudi i sistematització del que és més rellevant de la seva aportació: la definició dels estadis de desenvolupament moral en termes cognitiu-estructurals.

Kohlberg desenvolupa i completa els plantejaments piagetians. En concret fa més complexa la simplificació piagetiana de dividir la moral en heterònoma i autònoma i intenta sistematitzar molt més la clarificació de cada estadi així com els processos que permeten el pas de l'un a l'altre. Kohlberg, per tant, va aplicar a l'estudi del judici moral el concepte de desenvolupament en estadis que Piaget va deixar encarrilat en la seva obra. Cosa no gens fàcil en l'usamèrica dels anys 50, on les tradicions conductista i psicoanalítica acaparaven el major nombre d'energies en tot el que feia referència a aquestes qüestions. De tota manera, no cal menysprear el paper heurístic que van tenir en la configuració del model de Kohlberg els plantejaments de John Dewey, cosa que el mateix Kohlberg reconeix: "L'enfocament cognitiu-evolutiu fou formulat per primer cop de forma ampla i definitiva per John Dewey. Aquest enfocament rep el nom de cognitiu perquè reconeix que l'educació moral, com la intel·lectual, té les seves bases en l'estimulació del pensament actiu de l'infant sobre qüestions i decisions morals. I s'anomena evolutiu perquè entén els fins de l'educació moral com un moviment a través dels estadis morals"⁴⁴. Dewey va establir tres nivells de desenvolupament moral, que va anomenar, respectivament, premoral o preconvencional; convencional; i autònom. Ens trobem aquí amb una classificació gairebé literal a la que establirà després Kohlberg. Però, segons que li retreu Kohlberg a Dewey, aquesta classificació és merament especulativa, i cal incorporar al projecte d'investigació la dimensió

⁴³. Kohlberg, 1975, pàg. 95-96.

⁴⁴. Kohlberg, 1975, pàg. 85-86.

empírica present en els estudis de Piaget.

Amb relació a la clarificació de valors, el treball de Kohlberg aporta una marc que la ressitúa i, en un cert sentit, la supera. Entre d'altres raons perquè els treballs de Kohlberg no tan sols permeten definir els continguts dels valors morals: el que permeten, sobretot, és palesar la perspectiva i l'estructura del judici moral en el qual es recolzen i s'emmarquen. El seu enfocament combina psicologia i filosofia en l'aclariment del que s'entén per continguts de la moralitat i en l'aclariment del desenvolupament de maneres més adequades de raonament moral. A partir del treball de Piaget, Kohlberg ha descrit una successió de sis estadis, amb la pretensió que, quant a tal seqüència, les etapes del judici moral tenen una validesa transcultural, mentre que depenen de la interacció dels individus concrets amb el seu entorn els continguts, el ritme de creixement i el nivell assolit. Els estudis empírics es basen, en primer lloc, en un grup de 75 nois als quals Kohlberg i els seus col.laboradors van seguir durant 12 anys (des dels 10/16 anys fins els 22/28). I, en segon lloc, en estudis duts a terme a Anglaterra, Canadà, Formosa, Mèxic i Turquia (Kohlberg, 1968).

Vegem, doncs, més en concret, els trets bàsics del seu model.

3.1 El concepte d'estadi amb relació al judici moral.

Sovint, en parlar de Kohlberg, hom es refereix a la seva teoria com una teoria del "desenvolupament moral". La formulació és justificada, entre d'altres motius perquè el mateix Kohlberg la fomenta. Però és justificada únicament si tenim present que, en el si d'aquests plantejaments, hi ha una tendència a reduir el desenvolupament moral al desenvolupament del judici moral. Aquesta reducció, segons Kohlberg, està prou justificada (per bé que, com es pot suposar, és un dels aspectes més discutits dels seus plantejaments).

Per què dóna tanta importància Kohlberg al judici? Segons els seus plantejaments, tots tendim a pensar la moralitat en termes de continguts morals. En termes dels valors que cada subjecte proposa

o defensa. Aquesta percepció de la moralitat és indissociable del supòsit que la gent actúa moralment seguint l'esquema coneixement-acció: hom té determinats valors, i després els aplica, o no; en això consisteix la moralitat de les persones.

La insuficiència d'aquest enfocament centrat en els continguts morals -pensats o formulats- per a comprendre el comportament moral de les persones ja va ser mostrada per Piaget, però Kohlberg hi posa més èmfasi. Els motius que addueix són els següents: en primer lloc, que la referència que cal prendre quan es tracta de comprendre el comportament moral és la decisió, i no el pensament moral del subjecte⁴⁵. Es tracta, doncs, de comprendre com el subjecte posa en acció la seva consciència moral quan s'acara a una situació. En segon lloc, seguint aquesta orientació, cal tenir present que en les decisions concretes (a diferència de quan es fan declaracions de principis) sovint es produeix un conflicte entre criteris o valors morals orientatius, i la decisió consisteix, justament, a prioritzar-ne concretament un sobre un altres, encara que es proposin tots al mateix nivell d'importància. A més, no hem d'oblidar que està prou establert que no tan sols no hi ha adequació entre la dimensió cognitiva⁴⁶ i la dimensió pràctica de la consciència, sinó que a més, des del punt de vista evolutiu, la primera va endarrerida respecte la segona, que és la que cal prendre com a referència.

Per tant, quan Kohlberg proposa fer èmfasi en el judici moral, proposa fixar l'atenció en el discurs moral que sempre acompanya qualsevol decisió, en la mesura que entén el judici moral com un procés cognitiu mitjançant el qual, en una situació determinada, seleccionem i ordenem els elements rellevants, hi reflexionem i/o els jerarquitzem en funció dels valors amb els quals operem realment, i prenem una decisió. Ens trobem aquí amb un punt nuclear de la perspectiva de Kohlberg: la moral no és allò que diem en moments

⁴⁵. Recordem aquí la distinció piagetiana entre pensament verbal i pensament actiu.

⁴⁶. Cosa que vol dir que no és necessàriament un problema de voluntat o d'intencionalitat.

excepcionals o grandiloqüents de la vida, sinó que és un element integrat en el procés de pensament que posem en joc i activem en els conflictes i decisions amb els quals en acarem en la vida diària, tinguin el rang que tinguin.

El contingut de la moralitat, per tant, no són els enunciats de valors, sinó les decisions. En el benentès que en tota decisió s'hi trenca un discurs axiològic. Això vol dir que hem de focalitzar la nostra atenció no pas en el que la gent diu o proclama, sinó en el pensament més o menys conscient i deliberat que acompanya les seves decisions. Dit altrament, hem de focalitzar-nos en com es pensen les decisions que es prenen i en com es pensa en el procés de presa de decisions. "La decisió adoptada per un subjecte és el contingut del seu judici moral davant d'aquella situació. El seu raonament sobre la seva decisió defineix l'estructura del seu judici moral"⁴⁷. Notem aquí, per tant, una diferència clau en l'aproximació de Kohlberg: el contingut de la moralitat és la decisió, i no el discurs moral. I, en el que pertoca a la decisió, el judici no afecta al contingut axiològic o valoratiu, sinó a l'estructura formal de raonament. Puix que els estadis de desenvolupament del judici moral són estadis de desenvolupament en el que pertoca a la formalitat del judici moral. Vegem quines són les característiques generals de qualsevol estadi (Kohlberg, 1975; Hersh et al., 1979).

a) Entendrem per estadi un manera consistent de pensar sobre qualsevol aspecte de la realitat. Per tant, cada estadi representa una diferència qualitativa en la manera de pensar i de raonar (recordem, per exemple, la diferència piagetiana entre les operacions concretes i les formals). Això vol dir que en cada estadi es poden proposar els mateixos valors, el que diferencia cada estadi és la manera com es comprenen aquests valors en una situació concreta. Per exemple, cooperar amb els companys pot ser un valor en un centre docent. Però no és igual fer-ho -o deixar-ho de fer- per por a ser mal vist per la direcció, per l'interès de ser ajudat un mateix quan es trobi

⁴⁷. Kohlberg, 1975, pàg. 92.

en dificultats, per amistat amb aquella persona concreta o per un sentit de pertinença a l'organització que comporta corresponsabilitat. La presa en consideració del judici moral, per tant, no posa primàriament l'atenció en la valoració positiva o negativa de prendre una decisió o una altra; sinó que concentra l'atenció en l'estructura del raonament que clarifica la decisió que es pren i opera en ella, sigui quina sigui aquesta decisió.

b) Cada estadi forma un tot estructurat, un conjunt organitzat. No es tracta que, simplement, l'individu afectat modifiqui una resposta o una altra en concret, o incorpori una manera nova d'actuar. És una reestructuració global de la manera de percebre tots els problemes, dilemes i situacions de caràcter moral en els quals es troba implicat. Passar de l'etapa sensòrio-motora a l'operativa és un canvi qualitatiu: modifica la concepció de l'espai, del temps, etc. en el si de les quals es desenvolupa qualsevol acció o percepció. Passar de la Llei del Talió a la Regla d'Or és molt més que un canvi de contingut: és un canvi en l'estructuració de la consciència moral⁴⁸.

c) Cada estadi forma una seqüència invariant, cosa que vol dir que no es pot arribar a un estadi sense passar per l'anterior. No es pot saber multiplicar abans de saber sumar. Abans de poder assumir el valor en si de tota persona pel fet de ser-ho, cal poder assumir que el valor de les persones és diferent i superior al de les propietats⁴⁹. Abans de poder reconèixer drets en tota persona, cal ser capaç de reconèixer que els altres tenen interessos diferents dels nostres, i que això és legítim. Un estadi, en principi, es desenvolupa després del que el precedeix, sense que es produeixin salts. Entre d'altres motius,

⁴⁸. D'aquí la insuficiència i la poca operativitat de voler propiciar un canvi en els nivells de moralitat posant èmfasi només en l'adquisició de nous continguts morals, sense atendre al marc formal en el qual aquests continguts s'insereixen.

⁴⁹. Recordem que no ens estem referint al que hom diu, sinó a la manera com hom organitza els seus criteris quan actua i decideix.

perquè això suposa que en cada estadi cal dominar operacions cognitives més complexes que les típiques de l'anterior. Per tant, el fet que els estadis representin una seqüència invariant exclou que persones diferents assoleixin el mateix estadi seguint vies diferents o que la mateixa persona se salti una etapa en el seu procés evolutiu. Per tant, un individu es pot aturar en qualsevol estadi i en qualsevol edat; però si continua evolucionant ho farà d'acord amb la seqüència analitzada per Kohlberg.

d) Els estadis són integracions jeràrquiques, cosa que vol dir que en cada estadi es reordenen i reestructuren els elements típics de l'anterior, que no desapareixen, sinó que s'integren en una capacitat de raonament i de comprensió superior. Quan hom sap pensar en el nivell de les operacions formals, no per això deixa de saber pensar en el nivell de les operacions concretes, ni deixa de fer-ho quan la situació ho requereix. Però pot resoldre problemes que abans no podia resoldre. Quan hom és capaç de reconèixer els sentiments i les necessitats dels altres no vol dir que deixa d'actuar per interès, sinó que és capaç de no actuar només per interès i de situar el propi interès en el marc de l'atenció als sentiments i les necessitats dels altres.

e) Cada estadi representa un canvi qualitatiu formal sobretot amb relació a determinats elements estructurals de tot judici moral: la comprensió d'un mateix, la perspectiva social que s'adopta i l'estructuració dels drets i deures. El desenvolupament formal dels principis morals, segons aquest criteri, avança vers una major universalitat, prescriptivitat, reversibilitat i generalitat. Com que aquesta orientació de la seqüència és dels punts que més se li discuteix a Kohlberg, la reprendrem quan prenguem en consideració les crítiques que se li fan.

f) Les persones no són estadis. Això vol dir que no cal entendre els estadis com a descripcions de la realitat de les persones en el terreny del judici moral. Més aviat són perfils ideals en

els processos de desenvolupament, que assenyalen punts d'equilibri. De fet, com explicarem més endavant, en els seus estudis va comprovar que la pertinença a un estadi per part d'una persona es pot situar en el fet que una mica més del 50% dels seus raonaments es corresponen amb l'estadi en el qual se la situa, i que la resta sempre es correspon amb l'anterior (que se suposa que està abandonant) o amb el posterior (vers el qual se suposa que s'està traslladant).

g) Finalment, des d'aquesta perspectiva els principis morals no són ni innats ni "naturals", sinó que van configurant-se en la interrelació entre el subjecte i el seu medi social. En aquest punt, doncs, podem dir que Kohlberg no fa més que desenvolupar i sistematitzar els dos factors clau proposats ja per Piaget per a definir un estadi: el desenvolupament cognitiu i la interacció social (Marchesi, 1990b). Segons les conclusions dels seus estudis transculturals (Kohlberg, 1968), la naturalesa de la seqüència no es veu afectada per les condicions socials, culturals i religioses: aquestes, com hem dit, afecten als continguts axiològics de la moralitat, no a la formalitat del judici moral. Aquestes condicions només afecten a la velocitat amb la qual els individus progressen (o deixen de progressar) al llarg d'aquesta seqüència.

Per tant, en el que pertoca al desenvolupament del judici moral, la seva ordenació en estadis comporta que "el pensament moral sembla comportar-se com tots els altres tipus de pensament. El progrés a través dels nivells i estadis morals es caracteritza per una diferenciació i integració creixents i poseeix per tant la mateixa mena de progrés que representa la teoria científica. Com qualsevol teoria científica acceptable -o qualsevol teoria o estructura de coneixement- el pensament moral pot considerar-se que genera parcialment les seves pròpies dades a mesura que es desenvolupa, o si més no que s'amplia a fi i efecte de contenir de manera equilibrada i coherent un camp d'experiències cada cop més extens"⁵⁰.

⁵⁰. Kohlberg, 1968, pàg. 314. Els subratllats són meus.

Vegem com Kohlberg constata aquest procés.

Amb quina metodologia opera Kohlberg per a detectar l'estadi de judici moral en el qual es troba un individu? Com que del que es tracta és d'analitzar la formalitat del seu raonament moral, no cal preocupar-se per si és millor abordar de manera directa o indirecta el coneixement del contingut dels valors, puix que no es tracta que una persona ens digui què pensa sinó que manifesti com pensa davant d'un dilema de caire moral. Seguint les petjades de Piaget, Kohlberg ha elaborat un mètode que consisteix a proposar determinades situacions⁵¹ que presenten problemes morals, i es demana al subjecte entrevistat (sigui infant o adult) com hauria de resoldre el problema el personatge de la situació descrita i per què aquesta seria la situació més adequada. La manera de fer-ho és a partir de la lectura del dilema corresponent, i de la proposta de determinades preguntes estandaritzades, totes elles orientades a detectar quina és la forma i no pas el contingut de la resposta del subjecte entrevistat. En concret, en els seus estudis ha treballat sobre la resposta lliure que els subjectes estudiats han donat a deu dilemes morals hipotètics, que van ser mesurats amb relació a 25 aspectes del judici moral agrupats en 7 blocs, que considera presents en tota societat (Rubio, 1987). Els set blocs són els següents:

- . valor (maneres d'atribuir valor -moral- als actes, persones o esdeveniments. Maneres de calcular les conseqüències valuoses d'una situació).

⁵¹. Per exemple, el més conegut és el cas d'un individu que té la dona malalta d'una mena de càncer i sap que un determinat metge té un medicament que la podria guarir. El va a visitar, i el metge li demana una elevada quantitat de diners, de la qual no disposa. Intenta recollir-ne per diversos mitjans, però només n'aconsegueix la meitat, i el metge es segueix negant-li a vendre-li la medecina. El nostre personatge -Heinz- es planteja aleshores si robar-la. I aquesta és la pregunta que se li fa a l'entrevistat. (No puc resistir la temptació de fer notar que és ben curiós que gairebé tothom doni per bo el fet que el dilema moral a plantejar, en aquest cas, sigui el del propi Heinz, i no el del metge. Em sembla més important aquesta crítica que no pas les habituals sobre la (inevitable) simplificació que hi ha al darrere de tot dilema d'aquest tipus).

- . elecció (maneres per a resoldre o negar la consciència de conflictes).
- . sancions i motivacions (les sancions i les motivacions dominants en l'acció moral).
- . regles (les formes en què les regles són conceptualitzades, aplicades i generalitzades; i les bases per a la validesa d'una regla).
- . drets i autoritat (bases i límits del control sobre les persones i sobre la propietat).
- . justícia positiva (reciprocitat i igualtat).
- . justícia punitiva (tipus i funcions del càstig).

Com ja hem dit, la classificació que ve possibilitada per aquesta ordenació no és de compartiment estanc, de manera que prefereix parlar, en referir-se a les persones concretes, d'"estadi dominant". De tota manera, s'han aconseguit correlacions empíriques més acurades segons els estadis i l'edat física del subjecte. Així, podem trobar estadis gairebé "purs" en el cas dels adults que han quedat estancats en els primers estadis del desenvolupament. Igualment, estudis ulteriors han constatat un alta correspondència entre les etapes del desenvolupament cognitiu de Piaget i les del desenvolupament del judici moral de Kohlberg. "Puix que el raonament moral és evidentment raonament, el raonament moral avançat depèn d'un raonament lògic avançat, l'estadi de desenvolupament lògic en el qual es troba una persona imposa un cert sostre a l'estadi moral que pot assolir"⁵². Aquí el factor determinant és el raonament, puix que el raonament lògic és una condició necessària però no suficient per al judici moral. Sembla plausible: hom no actuarà segons determinats principis morals si no els pot entendre o no pot operar amb ells; però hom pot ser capaç de pensar en termes de principis i no viure d'acord amb aquests principis⁵³. Per tant, sembla obvi que cal plantejar un

⁵². Kohlberg, 1975, pàg. 92. Les conseqüències i les limitacions d'aquesta consideració són, com veurem, una de les conclusions més debatudes Kohlberg.

⁵³. Que hi ha correspondència ho fan veure diversos estudis. No és d'estranyar que un acadèmic com Kohlberg es preocupés (des de la perspectiva del judici moral, és clar) pels comportaments dels alumnes amb relació al fet de copiar o no en els exàmens. Els

interrogant sobre la relació que hi ha entre el judici i l'acció, i justificar una mica més la importància preeminent que Kohlberg dóna al judici.

Kohlberg reconeix reiteradament que hi ha d'altres factors que influeixen en l'acció moral: situació, influència caràcter, etc. També reconeix la importància dels factors motivacionals i afectius, en la línia de Piaget de no dissociar cognició i afecte, i subratlla que en tota activitat cognitiva hi ha afecte i que tot dinamisme afectiu té dimensions cognitives. Però, també com Piaget, sembla que aquests reconeixements no desemboquen en una percepció equilibrada de totes les dimensions, sinó que accentuen els aspectes cognitius. Per què?

Kohlberg addueix, bàsicament, tres motius (Kohlberg, 1975). En primer lloc, considera, a partir dels estudis que ha anat realitzant, que, si bé el judici no és l'únic factor de la conducta moral, sí que és el de major importància o influència. En segon lloc, considera que, si bé el judici no és l'únic factor de la conducta moral, sí que és l'únic i distintiu factor moral de la conducta moral: sense alguna mena de judici moral no és pot parlar de conducta moral per part del subjecte⁵⁴. En tercer lloc, considera que el canvi en el judici moral és un canvi irreversible: quan hom assoleix determinat nivell, sempre més és capaç de raonar des de la seva perspectiva; mentre que la conducta és més fortament situacional, reversible o no constant. Encara ens cal, per tant, veure com concep Kohlberg la relació entre judici moral i acció moral.

Hem subratllat abans que, per a Kohlberg, el contingut de la moral és la decisió. I que el judici moral és aquell procés cognitiu

resultats foren concloents: van copiar un 15% dels que raonaven a un nivell postconvencional, un 55% dels que raonaven a un nivell convencional, i un 70% dels que raonaven a un nivell preconvencional.

⁵⁴. Aquest és un exemple clar de com sovint en Kohlberg l'aproximació psicològica desborda els seus límits i es reconverteix en filosòfica. Parlarem d'aquest desbordament més en detall en la consideració de les crítiques que ha rebut.

(indissociable de la mateixa decisió) mitjançant el qual, en un situació significativa moralment parlant, s'articulen les raons segons les quals una de les opcions plantejades en el conflicte és més adequada que una altra. Això vol dir que formen part del judici no tan sols els principis reguladors de la conducta, sinó la interpretació i selecció que fa el subjecte de les seves necessitats i de les dels implicats en la situació, i la interpretació i l'ús que fa de les normes socials que el subjecte pren com a referència. Així doncs, de la mateixa manera que la capacitat de judici lògic és condició necessària però no suficient del judici moral, la capacitat de judici moral és condició necessària però no suficient per a l'acció moral.

Nogensmenys, des d'aquest punt de vista cal subratllar que "l'acció d'un subjecte, sigui quin sigui l'estadi en el qual es troba, és una acció moral, és subjectivament una acció moral, i d'aquí que els subjectes de l'estadi tercer són tan morals subjectivament com els del cinquè o sisè. El que passa és que les accions no són igualment morals objectivament, ja que les accions morals són qualitativament diferents; en efecte, quan s'originen des dels principis formals característics dels estadis conqùe o sisè, la moralitat de les accions, no dels subjectes, és més adequada"⁵⁵. No cal dir que ens trobem ja en el si d'una discussió eminentment filosòfica, cosa que el mateix Kohlberg reconeix en la seva irònica observació que la senectud i la mort són etapes que venen després de l'adultesa, cosa que no vol dir que siguin millors; el que és segur, però, és que venen en aquest ordre. La reflexió sobre el que és millor s'ha de justificar filosòficament, però la reflexió filosòfica no pot ignorar les aportacions de la psicologia.

Sigui com sigui, per tal de defugir l'excessiu cognotivisme, Kohlberg ha distingit entre un judici més clarament deòntic i el que anomena el "judici de responsabilitat" (Escámez, 1987). Aquest judici de responsabilitat inclouria el compromís i la implicació del subjecte amb allò que ha considerat recte des del punt de vista del deure

⁵⁵. Escámez, 1987, pàg. 225.

moral. Aquí juguen un paper important d'altres elements de la conducta humana, tal vegada no estrictament morals, però indissociables de tota acció moral, com són ara la capacitat d'autocontrol i d'autoregualció. Ens trobariem aquí amb un model un xic més complex, en el qual l'acció moral seria un procés que es duria a terme en el marc de l'estadi moral en el qual es trobés el subjecte, que li donaria una perspectiva social i, per tant, propiciaria una determinada decisió; aquesta decisió, mitjançant un judici de responsabilitat i la posada en joc de capacitats no morals però necessàries es convertiria, així, en acció moral. Segons que sembla, els estudis empírics semblen abonar aquest plantejament, puix que s'ha detectat un increment del judici de responsabilitat correlatiu al judici deontic a mesura que hom avança en els estadis; i també un increment de la proporció dels subjectes que realitzen accions morals, d'acord amb el judici deontic, a mesura que es puja en el nivell dels estadis. Val a dir que aquesta correlació s'ha detectat analitzant situacions reals, i no tan sols hipotètiques. Sigui com sigui, cal insistir altre cop que, en aquest cas, no s'estudia el contingut dels valors que "defensa" el subjecte i com els "aplica", sinó la relació que hi ha en l'ordenació del judici: com ordena drets i deures i quina perspectiva social adopta en situacions hipotètiques i en situacions reals.

Un punt clau en cada estadi -que conjumina les dimensions cognitives, afectives i d'interrelació social- és la perspectiva social que s'adopta. El "role-taking" (del qual hem parlat anteriorment) és cabdal, des de la perspectiva de Kohlberg. La capacitat d'assumir la perspectiva de l'altre és una capacitat cognitiva que s'ha revelat indispensable per al desenvolupament del judici moral. Per tant, un factor diferencial que caldrà incorporar també per a la comprensió del que té cada estadi d'específic és la perspectiva social que adopta el subjecte que es troba en ell.

Atès tot això, podem passar ara a tipificar cada un dels sis estadis de desenvolupament del judici moral.

3.2 Els sis estadis de desenvolupament del judici moral.

Kohlberg agrupa els sis estadis de desenvolupament moral en tres nivells, als quals anomena, respectivament, preconvencional, convencional i postconvencional. Amb la qual cosa, l'agrupació queda de la següent manera (Kohlberg, 1975; Hersh et al., 1979; Rubio, 1989).

Nivell I: preconvencional

Estadi 1: estadi de càstig i obediència

Estadi 2: estadi d'intercanvi individual instrumental

Nivell II: convencional

Estadi 3: estadi d'expectatives, relacions i conformitat mútues de caràcter interpersonal

Estadi 4: estadi de manteniment del sistema social i de consciència

Nivell III: postconvencional (o de principis)

Estadi 5: estadi de drets prioritaris i de contracte social o utilitat

Estadi 6: estadi de principis ètics universals.

Vegem ara amb més detall les característiques de cada estadi.

Nivell I: preconvencional. Estadi 1: estadi de càstig i obediència

En aquest estadi allò que és correcte o no ho és es considera sempre en termes d'obediència literal a les regles a l'autoritat, amb l'objectiu d'evitar el càstig i mirant de no fer mal ni a les persones ni a les propietats. És la moralitat entesa com "qui obeeix no s'equivoca" o identificada amb "jo no robo ni mato". Les raons per actuar o deixar de fer-ho sempre són amb relació a les regles i al poder superior de les autoritats. L'obediència és valorada en sí mateixa i com a tal, i el sotmetiment a les regles establertes ho és només pel fet que es recolzen en un càstig o sanció. La desaparició (o aparició) del càstig o la sanció modifica el judici sobre el que cal fer o no.

El punt de vista social que s'adopta en aquest estadi és clarament egocèntric, puix que una persona que raona situada en aquest estadi no pren en consideració els interessos dels altres, ni tan sols que poden ser diferents dels seus. En el límit, redueix la moralitat a la referència a la legalitat establerta autoritativament. El que fa, més aviat, és valorar les accions (i la seva bondat o maldat) en termes de conseqüències físiques, més que no pas en termes de consideració dels interessos psicològics dels altres. Podem dir que una persona en aquest nivell confon la seva pròpia perspectiva amb la de l'autoritat. Més endavant (en l'estadi 4) ens trobarem altre cop amb una actitud de respecte a les normes i a l'autoritat. La diferència és que en aquest primer estadi l'obediència a la llei, l'autoritat i el poder són vistos com a valors en si mateixos, i en el quart seran valorats en la mesura que expressen un ordre sòcio-moral subjacent.

Les persones situades en aquest estadi estan ancorades en l'actitud de l'infant que reconeix⁵⁶ l'autoritat dels pares i que viu aquest reconeixement com a desig de fer el que ells diuen. Els problemes i les solucions, en aquesta etapa, es pensen només en termes físics. És una etapa que es correspon plenament amb el que Piaget anomenava "moralitat heterònoma", l'existència de la qual sembla inevitable, com a mínim, entre els 5 i els 8 anys com a sortida del primer egocentrisme, i hom la troba en els infants amb relativa independència de l'existència de pares autoritaris i agressius o no. L'actitud paterna influeix més aviat en el ritme de canvi que pot tenir el subjecte, i només molt excepcionalment -clínicament parlant- ens trobem amb adolescents o adults que no han superat aquesta etapa en absolut.

Per a visualitzar-ho proposarem en cada estadi la perspectiva davant de tres problemes susceptibles d'esdevenir problemes morals: el motiu per a obeir una regla, la valoració de la vida humana, i el pagament dels impostos. Els dos primers els podem trobar elaborats pel mateix

⁵⁶. Cal notar el que això significa de primer reconeixement de l'altre amb relació a l'adopció d'una decisió o comportament.

Kohlberg (Kohlberg, 1968), i el tercer és la nostra pròpia reconstrucció, no cal dir que més aviat especulativa i sense la més mínima base empírica. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les regles s'obeixen per a evitar el càstig; el valor de la vida humana es confon amb el valor dels objectes físics i es basa amb l'estatus social o amb els atributs físics del seu posseïdor; i els impostos es paguen sota el criteri d'escapar a una hipotètica sanció de la inspecció⁵⁷.

Nivell I: preconvencional. Estadi 2: estadi d'intercanvi individual instrumental

En aquest estadi, el que és correcte (o bo) s'entén com a satisfacció de necessitats pròpies o dels altres, i fer-ho mitjançant tractes imparcials, plantejats en termes d'intercanvi concret. Per tant, les regles cal seguir-les en funció de l'interès que tenen per a algú. Cal reconèixer que cadascú té interessos i necessitats, i l'acció s'orienta a satisfer-los, bo i acceptant que els altres també poden fer-ho. Per tant, la rectitud moral s'entén en termes de tracte imparcial, en el sentit d'igualmente satisfactori per ambdues parts, en termes de pacte o acord mutu. Les raons per a pensar i justificar les pròpies accions són les de satisfer els propis interessos i necessitats, reconeixent que hom viu en un món en el qual els altres també en tenen. Les relacions humanes són vistes en termes d'intercanvi, i d'intercanvis concrets (gairebé podríem dir mercantil): jo et dono (béns, serveis, afecte, amistat, lleialtat...) i tu me'n dones. Per tant, en aquest estadi es fan presents valors com honestedat, reciprocitat o compartir, però sempre entesos de

⁵⁷. Resulta sumamanet divertit anar situant les argumentacions del Secretari d'Estat d'Hisenda i les de les campanyes al voltant de la declaració de renda en l'escala de Kohlberg. Sigui com sigui, cal recordar que la perspectiva moral en l'aproximació que adoptem aquí no emfatitza el contingut genèric o ideològic que hom dona com a resposta a la pregunta de si s'han de pagar impostos o no, sinó el conjunt de referències i argumentacions que dona per fer el que fa quan els paga (o no). De la mateixa manera, posem per cas, que no és el mateix preguntar-li a la gent què opina del racisme que preguntar-li què en pensa de la possibilitat que el seu fill/a s'aparellés amb algú d'una altra raça.

manera física, pragmàtica i concreta. Per tant, s'entenen en termes d'intercanvi interessat, no en termes de lleialtat, agraïment⁵⁸ o justícia. El criteri, per tant, és que tothom ha de tenir el que li pertoca o el que es mereix (sempre entès en un sentit instrumental concret).

La perspectiva social que s'adopta en aquest estadi es qualifica d'individualista concreta. En aquest estadi, hom separa els propis interessos i els seus punts de vista dels dels altres i dels de l'autoritat. Com que hom reconeix que tothom té interessos i necessitats a satisfer i que sovint entren en conflicte (en termes d'interessos i necessitats concrets) allò que és bo és sempre relatiu, relatiu al sentit individualista concret suara esmentat. La manera que té la persona situada en aquest estadi de comprendre i situar els interessos en conflicte és en clau d'intercanvi voluntari de serveis o béns i amb un criteri bàsicament instrumental. És la identificació moral entre l'estar bé i tenir de tot.

En aquest estadi es dona un salt notable respecte l'anterior: hom comença a ser capaç d'assumir rols, d'entendre la perspectiva dels altres i de mirar de coordinar-la amb la pròpia. Sempre, això sí, amb l'orientació a satisfer interessos i necessitats dels quals podem dir que s'afirmen, però que es contextualitzen com a tals. L'autoritat deixa de ser un absolut, i passa a ser percebuda com una perspectiva més, que és possible adoptar en una situació determinada. Això fa que aparegui un concepte "igualitari" de justícia en el sentit que tothom ha de tenir el que li pertoca i les mateixes oportunitats. Ai del pare, mestre o superior que tracta als infants o gent en aquest estadi en termes que no estigui d'acord amb l'escrupulós repartiment del que a cadascú li pertoca segons rang, status, actuació o aportació. Si hom m'ha pegat una bufetada, és just que en rebí una altre: no més, però tampoc menys. Si fent una actuació determinada jo en trec un benefici i ningú no en surt perjudicat, no és possible

⁵⁸. Noti's aquí que es pot donar un sentit d'agraïment com a correspondència adequada a quelcom que ha estat atorgat; no en sentit de reconeixement de la gratuïtat que, en aquest estadi, no és concebible com a tal.

que aquella acció concreta sigui dolenta. En el límit, la llei es pot saltar si hom creu que així pot satisfer una necessitat legítima. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les lleis s'obeeixen per a obtenir premis o correspondre a l'autoritat; el valor de la vida es veu com a instrumental per a la satisfacció de les necessitats del seu posseïdor o d'altres persones; i els impostos es paguen o no seguint el criteri del benefici que hom rep del fet de fer-ho.

Nivell II: convencional. Estadi 3: estadi d'expectatives, relacions i conformitat mútues de caràcter interpersonal

En aquest estadi, el que és correcte o no es defineix en termes d'establir una bona relació personal amb els altres, tenint amb ells un bon tracte pel fet que hom s'interessa pels seus sentiments. Ser bo és ser "bona persona"⁵⁹. A l'hora d'actuar cal tenir en compte les expectatives que els altres tenen sobre un mateix, i com a tals cal entendre les regles. El que és correcte és actuar d'acord amb el que esperen d'un mateix els seus proïsmes (en el sentit d'aquells que li estan a prop, pròxims). És el que Kohlberg anomena l'orientació a ser un bon/a noi/a: complir el que s'espera d'un en els diversos rols que representa, és a dir, ser un bon... pare, fill, germà, veí, amic, professional, etc. Des d'aquesta perspectiva, "ser bo" és un valor en si mateix, però entès en el sentit de tenir bones intencions, sentiments o motivacions ("ho he fet amb la millor de les intencions"; "tant que ens preocupem per tú, i ja veus"...), de manera que es manifestin sota la forma de consideració pels altres. Passen, doncs, a ser un criteri de les relacions mútues la mateixa preservació d'aquestes relacions i, per tant, cobren un sentit nou valors com lleialtat, confiança, respecte i gratitud. Per tant, les raons per a actuar en un sentit determinat són les que es recolzen en el desig de ser bo (o un "bon-el-que-sigui") als propis ulls i als dels altres, entre d'altres motius perquè si hom es posa en el lloc de l'altre, desitjaria ser tractat també d'aquesta bona manera (Regla d'Or).

⁵⁹. Cosa que, com comenta sempre J.L.L. Aranguren, no és el mateix que ser una persona bona.

La perspectiva social que s'adopta en aquest estadi és la d'un individu que està en relació amb d'altres individus. Una persona en aquest estadi, quan es planteja els problemes, té consciència que hi ha sentiments compartits, acords i expectatives que van més enllà dels seus interessos individuals immediats i que tenen alguna mena de primacia sobre ells. En aquest estadi, els individus relacionen els diversos punts de vista a través de la Regla d'Or Concreta, essent capaços de posar-se en el lloc dels altres concrets amb els quals es relacionen, però sense tenir cap perspectiva general o de sistema social. Les regles i l'autoritat socials passen a tenir valor, però només en la mesura que donen suport a la bona conducta tipificada com a determinada comprensió de rols (per exemple, les lleis "dolentes" que van "contra" la família). Per tant, també podem dir que en aquest estadi se supera l'egocentrisme, però s'adopta el que podríem anomenar una mena de sociocentrisme concret, puix que els valors s'estructuren amb relació als cercles immediats de referència. Se sol donar una conformitat amb les imatges estereotipades del que es percep com a majoritari, "normal" o "natural".

Cal notar que en aquest estadi es dóna un canvi tant en el que pertoca a la perspectiva cognitiva com a l'assumpció de rols. Aquest estadi demana una mínima capacitat d'operacions formals, així com la capacitat de copsar que d'altres persones poden assumir el propi rol, de la mateixa manera que hom pot assumir el seu. Ja en l'estadi anterior es donava la capacitat de pensar en les reaccions dels altres, però només en termes de conducta concreta. Mentre que en aquest estadi hom reacciona a les expectatives dels altres en termes de com hauria d'actuar, i no simplement en termes del que faria. Les relacions personals, per tant, ja no es veuen tan sols com a intercanvi de beneficis mutus, sinó com a coneixement mutu. Aquest estadi suposa una estructura moral madura, que permet afrontar els conflictes i les relacions amb la gent amb les quals hom es tracta. Només palesa la seva insuficiència quan es tracta d'afrontar

problemes socials⁶⁰. Aquest estadi i el següent solen ser els més elevats que assoleixen els adults en les nostres societats. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les lleis es compleixen per a evitar la desaprovació o l'antipatia dels altres; el valor d'una vida humana es recolza en l'empatia i l'afecte que desvetlla (o no) la proximitat; i els impostos es paguen (o no) seguint criteris de com seria considerat pels altres i de com hom considera el que fan els altres.

Nivell II: convencional. Estadi 4: estadi de manteniment del sistema social i de consciència.

En aquest estadi s'amplia l'horitzó de referència moral. El que és correcte s'estableix en clau social: cal complir els deures i compromisos que hom té envers la societat a la qual pertany. Es tracta de pensar en termes de mantenir l'ordre social i de col.laborar al funcionament i el benestar del grup social al qual hom pertany⁶¹. Per tant, hom incorpora als seus criteris morals el compliment de les obligacions (ens sentit ample) que ha acceptat en esdevenir membre del grup social o de l'organització. Per tant, les lleis s'han de mantenir, excepte en els casos extrems que entren en conflicte amb d'altres drets i deures socials vigents. Perquè aquí es considera bo també allò que contribueix a la viabilitat de la societat o l'organització. Les raons per a justificar el que és bo o correcte, per tant, s'orienten al sosteniment de la societat o l'organització com a tal, com un tot i, conseqüentment, hi ha una dimensió de consciència i de respecte envers un mateix amb relació a les conseqüències socials i organitzatives de les pròpies actuacions: "què passaria si tothom fes com jo"?

⁶⁰. És l'estadi en el qual hom no reacciona davant de problemes "estructurals", però és capaç de fer-ho quan es presenten personificats en situacions concretes que generen sentiments d'aprovació, suport o proximitat afectiva.

⁶¹. En aquest punt, com ja veurem quan parlem de les empreses i organitzacions hi ha una ambigüitat important: el grup social de referència cal veure en cada cas concret si és la societat global o el grup organitzat. Sigui com sigui, Kohlberg pensa més en termes de societat.

La perspectiva social que s'adopta en aquest estadi suposa la capacitat de diferenciar entre el punt de vista de la societat o de l'organització i el punt de vista de les relacions o motivacions interpersonals. En aquest estadi, hom és capaç d'adoptar el punt de vista del sistema, que defineix el rols i les regles i, per tant, hom considera les relacions individuals en termes del lloc que ocupen en el sistema. El sociocentrisme de l'estadi anterior s'ha fet més ample, i es formula i viu en termes organitzacionals, socials, culturals o nacionals, puix que el que no hi ha és una relativització de la perspectiva del grup social de pertinença (entès tant en termes organitzatius com culturals o ideològics). L'adopció del punt de vista dels sistema social suposa que aquest funciona com a punt de vista d'un "altre generalitzat", però també que la moralitat es planteja en termes d'interiorització d'un sistema de normes i valors propi del grup social al qual es pertany.

No cal dir que aquest estadi suposa una ampliació cognitiva, puix que, en el que fa referència a la capacitat d'adoptar la perspectiva del propi sistema social, comporta la capacitat de comprendre els interessos, necessitats i valoracions de cada grup constituït en el sí d'una societat; la capacitat de comprendre'ls en el marc dels interessos, necessitats i valoracions del grup social que els inclou a tots; i la capacitat de pensar moralment en termes d'aquest grup ample. Aquesta perspectiva, però, mostra les seves insuficiències quan es tracta d'afrontar situacions en les quals un sistema de creences o de normes entra en conflicte amb drets humans bàsics, sobretot si afecten a persones o grups exteriors a la pròpia societat o organització. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les lleis s'obeeixen per a evitar la censura de les autoritat legítimes i la culpa o vergonya que en resulta; la vida es concep com a sagrada però en el sí d'una moral o d'un ordre de drets i deures; i els impostos es paguen (o no) en clau de corresponsabilització per tal de fer rutllar la societat: què passaria (és a dir: què li passaria a la

societat) si tothom deixés de pagar-los?⁶².

Nivell III: postconvencional (o de principis). Estadi 5: estadi de drets prioritaris i de contracte social o utilitat.

En aquest estadi les decisions morals es plantegen tenint en compte els drets, valors o principis que són o podrien ser acceptables per part de tots els individus que conformen o creen una societat i voldrien viure-hi sota normes equitatives i beneficioses per a tots. Per tant, passa a tenir prioritat el fet de sostenir els drets, valors i acords bàsics d'una societat encara que entrin en conflicte amb els valors i criteris del grup concret de pertinença. Les persones que es mouen en aquest estadi són conscients que hi ha una varietat de valors i opinions, i que molts d'ells -inclosos els propis- són relatius al propi grup, i no absoluts, universals o normals. Si s'han de mantenir és, en tot cas, perquè s'han acordat o per assegurar una certa imparcialitat. Ara bé: hi ha valors i criteris que no ho són, de relatius. Aquest és el cas de la vida i la llibertat, que cal mantenir i protegir sense atendre a criteris de majories i/o opinions. Fora d'aquests valors i acords constituents (i sovint constitucionals), el bé és cosa de valors i d'opinions personals. Les raons per a fer el bé, en aquest estadi, són les de mantenir les lleis perquè hom ha acordat un principis o valors bàsics que cal mantenir per bé de tothom. Hom actua amb la motivació de preservar el respecte dels seus iguals i de la comunitat, però analitza aquest respecte més en termes racionals que no pas emocionals, i des d'aquesta perspectiva construeix el propi respecte en consciència. Les situacions i els conflictes es viuen i analitzen en termes de respecte i protecció dels drets propis i dels altres. Per tant, les lleis s'han de valorar amb criteris d'utilitat: el

⁶². Encara que no em consta que això s'hagi treballat, crec que adoptar analíticament la perspectiva dels estadis de Kohlberg enriquiria les anàlisis sobre els "free-riders" o, traduït col.loquialment, permetria un enfocament més complex del "dilema del penques".

major bé per al major nombre⁶³.

És dóna aquí un canvi en la perspectiva social, puix que hom dóna prioritat a la societat en la mesura que reconeix valors i drets que són prioritaris amb relació als compromisos i contractes. Elements com és ara acord, contracte, imparcialitat, o rectitud del procediment passen a conformar el pensament moral social. D'aquesta manera, hom reconeix que el punt de vista moral i el punt de vista legal no coincideixen, poden entrar en conflicte i ser -en determinades situacions- de difícil integració. Aquest és un estadi que conjumina la consciència de relativisme amb la voluntat de trobar criteris bàsics que evitin qualsevol acord o integració. D'aquí la importància dels drets i deures bàsics, ja que se sap que els contractes, acords i compromisos no són bons o dolents en si mateixos, sinó en la mesura que segueixen els procediments acordats. Amb l'única excepció dels drets bàsics: vida, llibertat, etc.; el bé de tots és la protecció efectiva dels drets de tots. Al marge del que està establert de manera constitucional i democràtica, el que és bo, just i correcte és un afer d'opinió i valors personals. Això comporta la insistència en el punt de vista legal, però que sempre es pot canviar, perquè es recolza merament en un pacte. Fora de la legalitat, l'obligació és la dels compromisos i acords que estableix cadascú. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les lleis s'obeeixen per a mantenir el respecte per l'espectador imparcial que jutja en termes de benestar de la comunitat⁶⁴; la vida es valora tant en termes de la seva relació amb la comunitat com en termes de que és un dret universal humà; i els impostos es paguen (o no) perquè són el resultat d'una legislació establerta (in)correctament, i que es pot canviar si hom hi està en desacord (només es plantegen problemes

⁶³. No cal dir que aquest estadi es correspon amb la moralitat de la constitució usamericana. Només cal recordar-ne la introducció: "tots els homes han estat creats iguals; han estat dotats pel Creador de certs drets inalienables; entre aquests drets s'hi troben la vida la llibertat i la recerca de la felicitat".

⁶⁴. Són certament significatius els comentaris de Kohlberg a l'afer Watergate, on fa veure que, mentre els senadors interrogaven movent-se en un nivell de raonament d'estadi 5, Nixon sovint contestava en un nivell de raonament d'estadi 2.

de consciència si hom creu que neguen drets bàsics que estan per sobre d'aquesta llei).

Nivell III: postconvencional (o de principis). Estadi 6: estadi de principis ètics universals.

En aquest estadi se suposa que hom actua seguint principis ètics universals, entenent per tals aquells que tota la humanitat pugui seguir. En aquest estadi, per tant, tot es jutja des de la perspectiva dels esmentats principis, de manera que les lleis només són vàlides si s'estableixen d'acord amb aquests principis: si les lleis els violen, hom ha d'actuar conforme als principis. Aquests principis són universals de justícia: la igualtat dels drets humans i el respecte per la dignitat dels sers humans com a individus. Aquests principis són abstractes i ètics (per exemple, la Regla d'Or, l'Imperatiu Categòric); no són regles morals concretes com els Deu Manaments. No es tracta, aquí, merament de valors que es reconeixen, sinó de principis que s'utilitzen per a generar decisions particulars. Per tant, les raons per a l'acció es recolzen en el fet que hom, en la mesura que és una persona racional, ha vist la validesa dels principis i s'ha compromès amb ells. Aquesta validesa no és de caràcter subjectiu, sinó que ve donada pels criteris formals de igualtat de drets, reversibilitat i universalitat. I les motivacions per a l'acció són "en consciència": la clau és l'autoaprovació o autocondemna moral que hom estableix amb relació als esmentats principis.

La perspectiva social que s'adopta és intrínsecament moral, és a dir, la dels principis morals dels quals es deriven totes les normes i valors, i que els fonamenten. Hom adopta la perspectiva d'un individu racional que reconeix l'especificitat de la moral i que actua sota la premissa de respecte envers les altres persones, en considerar-les fins en si mateixos, i no mitjans⁶⁵. La perspectiva que s'adopta

⁶⁵. És evident la matriu kantiana d'aquest plantejament. En l'apartat de crítiques considerarem les fortes resistències i objeccions que han provocat els dos darrers estadis de Kohlberg. Ara ens limitem a presentar-los.

és altament formal, puix que suposa guiar-se per deures que hom ha formulat com a categòrics per a qualsevol ser racional que actués com a agent moral. Així doncs, ens trobem que en aquest estadi les lleis s'obeeixen amb criteris d'autoaprovació o autocondemna; la vida humana es considera un valor absolut com a signe del respecte pel valor de les persones com a tals; i els impostos es paguen (o no) en funció de criteris estrictes de consciència envers el fet de fer-ho en el si de les lleis existents.

Aquestes són, sumàriament, els trets bàsics de cada estadi del desenvolupament del judici moral, segons Kohlberg. Abans de passar a fer-ne una lectura crítica cal atendre a les conseqüències operatives que en treu en el que pertoca a l'educació moral, puix que l'enfocament de Kohlberg és indissociable de la seva preocupació per l'educació moral.

3.3 L'educació moral segons Kohlberg.

Si tenim present que el que hem presentat de manera separada (el concepte d'estadi amb relació al judici moral i el sis estadis de desenvolupament del judici moral) s'han de comprendre integradament, ens resultarà molt senzill comprendre què entén Kohlberg per educació moral: un procés que provoca el pas d'un estadi al següent, en el supòsit que, en principi, hom pot desenvolupar aquestes capacitats. Cal tenir present, doncs, com ja hem assenyalat, que cada estadi és una mena de model (o de "filosofia") moral autosuficient. Gairebé podríem atorgar-li la categoria de "paradigma" moral, en el sentit que ha establert Kuhn (Kuhn, 1962). Això és molt important tenir-ho present, perquè, com hem vist, el discurs ètic se sol moure -com a tal discurs- al nivell dels estadis 5 i 6, i sol pensar que l'educació ètica consisteix en portar els individus a aquests nivells o, millor dit, a sostenir continguts morals que es moguin en aquest nivell. Mentre que l'aproximació de Kohlberg comporta una major atenció al procés, una major atenció a la realitat del paradigma moral en el qual es mou cada subjecte, i una consideració moral de tots els subjectes, sigui quin sigui el nivell en el qual es mouen. Per això Kohlberg pot parlar del "nen com a filòsof moral" (Kohlberg,

1968): no pas en el sentit que tingui una filosofia elaborada, sinó en el sentit que pren decisions (morals) en situacions concretes a través de raonaments que suposen sempre una consideració de valors, una jerarquia de valors i l'adopció d'una determinada perspectiva social. Dit altrament, tothom actua i decideix "com" a filòsof moral.

El pas d'un estadi a l'altre no es dona com a resultat de la pressió social sobre l'individu, sinó com a resultat de la interacció dels individus amb el seu entorn, interacció que, davant de determinades situacions, provoca un desajustament cognitiu de l'estadi en el qual hom opera predominantment i, per tant, obre la possibilitat d'un pas a l'estadi immediatament posterior. Ja hem dit anteriorment que es considera que un subjecte es troba en un determinat estadi quan (com a mínim) resol el 50% dels seus dilemes morals en el seu nivell de raonament. Això vol dir, també, que els subjectes només comprenen de debó el raonament moral del seu estadi i dels inferiors, i que a través del conflicte cognitiu es pot activar el seu procés progressiu de pas a l'estadi immediatament superior. Com que des de l'efocament cognitiu-evolutiu el que importa no són les solucions o els continguts que els subjectes donen davant d'un conflicte de caire moral, sinó les estructures de raonament i les perspectives amb les quals operen, podem considerar com a condemnat al fracàs tot intent de proposar continguts morals que suposin un "salt" en el procés evolutiu, si el que volem és, realment, que els subjectes desenvolupin la seva capacitat moral, i no simplement que usin verbalment determinats valors morals. Per tant, l'educació serà educació moral només en el cas que estimuli per part de cada subjecte el desenvolupament d'un raonament més avançat moralment a l'hora de prendre decisions. Això només serà possible si l'educador moral comparteix amb ell una reflexió/discussió de caràcter moral a propòsit d'una determinada situació (real o fictícia). Per tant, les condicions mínimes que faran possible el creixement moral seran, com a mínim, aquestes⁶⁶: "a) exposició al tipus de raonament propi de l'estadi superior més pròxim; b) exposició a situacions que plantegin

⁶⁶. Cal tenir en compte que aquí Kohlberg es refereix a l'educació d'infants i adolescents. Més endavant ens referirem a l'educació moral d'adults.

problemes i contradiccions a l'estructura moral en la qual es troba l'infant, i que portin a respostes insatisfactòries amb el raonament moral del seu nivell; c) una atmosfera d'intercanvi i diàleg combinant les dues primeres condicions, on les perspectives morals siguin comparades d'una manera oberta"⁶⁷. I això es pot dur a terme en les escoles perquè es parteix de dos supòsits bàsics: no hi ha educació sense transmissió de valors; l'objecte de l'educació ha de ser el desenvolupament de les capacitats dels alumnes.

"En base a la seva experiència, Kohlberg ha arribat a la conclusió que és més probable que el canvi moral s'esdevingui quan els debats aconseguen suscitar un conflicte cognitiu entre els participants. Quan un participant s'exposa a d'altres punts de vista basats en un raonament moral més alt pot ser que no estigui segur de l'adequat de la seva posició original i comenci a considerar les possibilitats de les altres. No és que canviï simplement de posició; més aviat comença el procés de reestructuració de la seva pròpia manera de raonar sobre qüestions morals"⁶⁸. Això implica una modificació de quin és el rol de l'educador moral (Hersh et al., 1979). No és una persona que transmet continguts i pretén que els alumnes els aprenguin o els facin seus, sinó que és una persona que, a partir de la situació dels alumnes, provoca un conflicte cognitiu i estimula una nova presa de perspectiva social, sempre treballant a partir de situacions que es proposen per a una reflexió compartida. Aquest canvi comporta, també una reflexió sobre sí mateix, puix que també ell ha de fomentar la seva reflexió sobre qüestions morals, sense esperar que ho facin els alumnes, i ha d'estar atent a totes les interaccions amb els alumnes perquè totes elles poden propiciar una lectura moral, si bé ha de tenir una sensibilitat molt acurada per a detectar aquelles qüestions o problemes que més fàcilment poden provocar en els alumnes la seva obertura a una perspectiva moral més ampla.

El professor no és bàsicament, doncs, un especialista en continguts morals, sinó un estimulador d'interaccions reflexives sobre

⁶⁷. Kohlberg, 1975, pàg. 107.

⁶⁸. Hersh et al., 1979, pàg. 90.

continguts morals, sempre a partir de la realitat del nivell en el qual es troben els alumnes, cosa que vol dir que el mateix problema no es pot tractar de la mateixa manera amb tots els alumnes. Conseqüentment, esdevé clau el tipus de relació que el professor estableix amb els alumnes, perquè el conflicte cognitiu en qüestions sempre pot ser dolorós, en la mesura que comporta una crisi i reestructuració personal. Posar en qüestió no tan sols el que hom pensa sinó, sobretot, la manera amb la qual hom pensa quan tracta de dilemes i decisions morals no és simple, i cal saber donar suport a aquest procés no tan sols en termes cognitius.

Finalment, el model educatiu de Kohlberg provoca una revisió del rol del professor en un sentit ben específic, i diferent del que hem tractat fins ara: en la mesura que es basa en la interacció i el diàleg, provoca una revisió del rol d'autoritat i de la manera com aquesta s'exerceix. Qui està acostumat a actuar com a única font de coneixements i no està acostumat -o disposat- a posar en joc també el seu sistema de creences (o les raons sobre les quals es recolzen aquestes creences) difícilment pot entrar en la dinàmica de l'educació moral, més que més si tenim present que aquesta suposa posar en joc els continguts morals de manera distanciada, puix que es tracta de focalitzar les reflexions en la manera de raonar o d'abordar els problemes.

En aquest procés obert, en una classe es donen quatre menes d'interacció riques en possibilitat per al desenvolupament d'un conflicte cognitiu: el diàleg de l'alumne amb si mateix, el diàleg de l'alumne amb d'altres alumnes, el diàleg de l'alumne amb el professor, i el diàleg del professor amb si mateix (i amb d'altres professors). Això vol dir que cal tenir present una sèrie de pautes educatives, que no podem desenvolupar i que tan sols indiquem aquí⁶⁹: comprendre els conflictes des d'una perspectiva de desenvolupament; focalitzar-se en el raonament moral; estimular la presa de perspectives; plantejar interrogants i estimular discussions obertes; posar èmfasi en la perspectiva i els arguments de l'etapa següent;

⁶⁹. Es poden trobar amb detall a Hersh et al., 1979.

desenvolupar les capacitats del alumnes a partir de la seva situació; posar en discussió situacions concretes -reals i hipotètiques- properes als alumnes.

També cal evitar els perills d'actuar com si tot fos únicament una qüestió formal. El professor ha d'oferir i proposar en el debat situacions de contingut que plantegin dilemes morals. Això afecta, com veurem tot seguit, a la configuració dels currículums, puix que ja sabem que el desenvolupament del raonament -també el del raonament moral- no és uniforme en totes les àrees, i cal treballar-lo no tan sols com a tal raonament, sinó amb aplicacions específiques a les diverses àrees de la vida moral. L'altre perill que cal evitar és el de voler forçar el procés. No es tracta de "portar" els alumnes fins a un determinat estadi de desenvolupament moral, sinó de catalitzar la seva capacitat i de seguir el seu ritme. Entre d'altres raons, perquè aquesta és la concreció -en el terreny de l'educació moral- del respecte a l'altre com a persona. Seguir el ritme de creixement de cada alumne, doncs, no és bàsicament un criteri d'eficàcia pràctica o de coherència teòrica: és un criteri moral intrínsec a la mateixa proposta que es fa.

Finalment, cal tenir en compte que aquesta proposta d'educació moral demana el desenvolupament d'una sèrie de capacitats no estrictament morals⁷⁰, però indispensables per al bon desenvolupament del que proposa Kohlberg. Les més importants són la capacitat d'escoltar i comunicar-se; la receptivitat a les expressions dels altres; el desenvolupament eficient del diàleg; la disponibilitat a la interacció com una qüestió no merament verbal; i no dissociar comunicació d'escolta.

Atès tot el que hem dit, resta el problema dels currículums. Aquesta proposta d'educació moral, com ja hem assenyalat, demana una forta implicació del professor, entre d'altres motius perquè posa contínuament en qüestió el seu rol en l'aula, perquè demana una

⁷⁰. Si són morals o no, o si caldria considerar-les de manera menys funcional i més moral, són qüestions que podem discutir més en parlar de les teories de la virtut.

actitud activa de cercar nous camps d'elaboració educativa, i perquè no tan sols ha de posar en joc les seves creences, sinó perquè aquest mètode -com tots- no garanteix "l'èxit" i, per tant, el professor es pot trobar amb un fracàs en públic dels seus plantejaments. Segons Kohlberg, el currículum de desenvolupament moral exigeix treballar en dos àmbits, interrelacionats entre sí: el currículum com a tal i el clima de l'escola.

Insistim sobre aquest punt: el fet que la proposta de Kohlberg se centri sobre el judici no vol dir que el contingut no sigui important. El que vol dir és que el creixement moral no queda resolt amb continguts. Per tant, del que es tracta és d'emfasitzar tant els continguts sustantivament morals propis del que se solen considerar temaris d'ètica; com d'assumir èticament qualsevol dels continguts que apareixen al llarg dels programes educatius; com d'assumir èticament qualsevol de les situacions que generen conflicte moral en el si de la vida acadèmica (Hersc et al., 1979). Per tant,

- a) un currículum d'educació moral demana un temari específicament ètic, tant de presentació dels models teòrics com dels conflictes morals que, com a tals es poden plantejar teòricament.
- b) un currículum d'educació moral demana un esforç d'identificar temes morals en les diverses matèries del programa escolar, o aprofitar situacions que es presenten com a continguts d'aquestes matèries per a abordar-les com a conflictes morals (en principi, sempre que apareixen -sigui quina sigui l'assignatura- situacions on hi ha conflictes personals, institucionals o socials).
- c) un currículum d'educació moral demana treballar tant amb situacions reals com hipotètiques, contemporànies o del passat, esdevingudes o fictícies: en cada cas es pot trobar l'estratègia adequada per a desenvolupar aspectes del procés o el procés com a tal.
- d) un currículum d'educació moral ha d'aprofitar la mateixa vida de l'aula com a contingut: moltes de les situacions que s'hi viuen són susceptibles de ser tractades com a contingut de la

reflexió i el debat, entre d'altres raons perquè són part important dels dilemes i conflictes de valors que viuen els alumnes.

Com hem vist, en aquest plantejament el clima i les formes de convivència i d'organització de l'escola passen a jugar un paper clau en el procés educatiu. Fins al punt que s'ha parlat d'un "currículum ocult" d'educació moral. La raó és òbvia: la proposta de Kohlberg no es pot concebre com la creació d'uns illots o assignatures on es fa educació moral, desconnectats de la resta de la vida del centre docent. "La discussió moral i el currículum constitueixen només una part de les condicions estimulants del creixement moral. Quan analitzem l'entorn més ample del subjecte, hem de tornar a considerar l'atmosfera de la llar, de l'escola i de la societat en sentit ample"⁷¹. Kohlberg ha insistit molt en el fet que es tracta d'una proposta que involucra el claustre, i el centre docent com a tal. Per això ha treballat intensament a Cambridge (Massachusetts) en l'assaig de formes d'organització acadèmiques que es corresponguessin amb la seva proposta d'educació moral: mal pot fomentar la interacció, l'adopció de la perspectiva de l'altre o el diàleg una escola rígida, autoritària, polaritzada en els continguts i en els resultats acadèmics o que impedeixi la participació. La idea reguladora de l'escola com a "comunitat justa" és la que emmarca aquest enfocament. Kohlberg articula aquesta idea a l'entorn de la idea de democràcia, entesa de manera més ampla que com a sistema electoral o participatiu. El supòsit és que la maduresa moral exigeix experimentar en concret la llibertat, el diàleg i l'autonomia... sempre i quant, com subratlla el mateix Kohlberg, que la pràctica acadèmica de la democràcia no porti a l'avorriment, sigui per la falta de metodologia i d'institucionalitzacions adequades, sigui pel fet de discutir qüestions intrascendents per als alumnes, sigui per fer discussions que no portin veritablement a una presa de decisions coherent amb el procés de la discussió. "L'organització democràtica de l'escola, en la mesura que l'edat i les possibilitats ho permeten,

⁷¹. Kohlberg, 1975, pàg. 109. Cal notar que hi experiències notables d'èxit en l'aplicació del model de Kohlberg en determinats centres educatius, com és ara centres de protecció de menors.

és un instrument insubstituïble d'educació moral, que té conseqüències formatives molt importants. Entre elles cal destacar el desenvolupament del judici moral i la manera de ser vers nivells de progressiva autonomia; la consolidació del respecte mutu, la comprensió recíproca, la solidaritat la cooperació i la integració comunitària; la discussió objectiva dels temes que es plantegen, mirant que els alumnes siguin capaços de col·locar-se en el punt de vista dels altres i desenvolupin les aptituds necessàries per al diàleg; la creació d'hàbits d'autogovern i de recerca d'acords col·lectius; i finalment la coherència conductual dins i fora de l'escola"⁷².

Fins aquí, doncs, Kohlberg. Caldrà atendre ara al debat que ha generat i a les crítiques que ha rebut.

⁷². Puig i Matínez, 1987, pàg. 169.

4. Les crítiques a Kohlberg

4.1 El debat sobre el nivell postconvencional

Els plantejaments de Kohlberg, com és d'esperar a causa de les seves pretensions, han suscitat de manera creixent l'interès tant del món de l'educació com del de la filosofia. No cal dir que també han suscitat crítiques i discussions, a cavall de les quals, per cert, el mateix Kohlberg ha anat modificant els seus plantejaments, sense desdir-se mai, però, dels seus aspectes i opcions bàsics.

Un dels punts més controvertits ha estat el de l'absolutització cognitiva dels seus plantejaments. En el que pertoca a aquesta qüestió, el debat és tal vegada el que va més de dret al model de Kohlberg, puix que afecta tant al seu enfocament filosòfic com educatiu. Aquest debat ha portat a confrontacions amb Kohlberg des de plantejaments que no tan sols volen ser crítics, sinó també alternatius. Considerem que la importància d'aquests plantejaments és substantiva, de manera que dedicarem tota una part d'aquest treball a desenvolupar-los, posant l'accent sobretot a les crítiques que es fan des de les teories ètiques de la virtut.

Tanmateix, ara discutirem més aviat aquelles crítiques que, tot i que poden ser més o menys severes, es fan des del que podríem anomenar el mateix paradigma de Kohlberg.

En primer lloc, cal plantejar-se fins a quin punt Kohlberg no fa una mena de versió psicològica de la fal·làcia naturalista⁷³. En aquest cas, consistiria en proposar normativament el que no serien més que els resultats d'una constatació de fet de caire psicològica: l'existència d'uns determinats estadis. Del fet que hom pugui constatar que es dona aquesta successió, no es pot concloure que

⁷³. Evidentment, aquí no podem refer el debat ètic sobre aquesta suposada fal·làcia. El donem per suposat. A més, de cara a les nostres intencions no és del tot necessari, ja que el que ens interessa és, simplement, atendre als arguments sobre si Kohlberg hi incorre o no.

sigui millor moralment qui està més avançat en aquesta evolució. Aquesta objecció està directament lligada al debat sobre la mateixa constitució dels estadis.

El fet que els estadis siguin una seqüència invariant ha provocat grans debats. Però aquests debats no han afectat als quatre primers (corresponents als nivells preconvençional i convençional) quan es tracta d'infants i adolescents. Sí, en canvi, que han qüestionat el nivell postconvençional i el fet que puguem parlar dels estadis amb la mateixa solidesa quan es tracta d'adults. També s'ha qüestionat que els exemples que posa Kohlberg a discussió siguin en si mateixos comprensibles per als infants, sobretot si els comparem amb les investigacions de Piaget. Però el punt més criticat és un del qual ja n'hem parlat: la reducció de la moral al judici moral. Ara bé, fetes totes aquestes reserves -que són importants- es manté la fortalesa de la seqüència d'estadis proposada per Kohlberg, fonamentalment en els dos primers nivells. Això vol dir que, si bé d'aquí no es pot deduir una normativa ni, menys encara, es poden elevar automàticament a normativa, no es pot pensar cap proposta moral al marge d'aquest fet.

Kohlberg entén el pas d'un estadi al següent en termes d'aprenentatge possible. Això vol dir, com ja hem indicat, que d'un estadi a l'altre augmenta la capacitat de percebre la complexitat dels problemes morals i els elements que hom és capaç d'assumir i d'integrar per a afrontar determinats problemes morals. I que l'individu pot fer aquest pas no com a resultat de la pressió ambiental sinó, sobretot, com a desenvolupament de les seves capacitats cognitives, produït per la interacció amb l'entorn a l'hora de resoldre determinats problemes. El mateix Kohlberg ha assenyalet que els estadis no ens porten a establir qui és millor com a persona, sinó qui té un judici moral més adequat⁷⁴: el model de Kohlberg valora judicis, no persones. D'altra banda, també sabem que el desenvolupament cognitiu és

⁷⁴. Sembla, però, que aquesta prevenció no és suficient, puix que també ha volgut treballar sobre la correlació entre judici i acció. Sembla que això comportaria, com a mínim, acceptar que les accions són més morals.

condició necessària però no suficient del desenvolupament del judici moral, i que molta gent no passa del nivell convencional. Ens trobem, doncs, en una contradicció?

No necessàriament, per bé que de vegades sembla que Kohlberg la fomenta. En primer lloc, cal recordar la seva insistència que és el judici moral el que qualifica diferencialment una decisió com a moral o no. I, en aquest punt, cal tenir present que no totes les justificacions són iguals, ni tenen la mateixa validesa. Per tant, en primer lloc, podem afirmar que un judici és "millor" en el sentit que és més adequat, perquè pot integrar més perspectives i més elements que els dels nivells anteriors i menys que els posteriors. Això no vol dir que sempre -qui pot- hagi de raonar al nivell més elevat (de la mateixa manera que no en totes les situacions hom ha de fer servir totes les capacitats de càlcul matemàtic que és capaç d'usar: per pagar en una botiga n'hi ha prou amb saber sumar i restar). Però sí que hi ha problemes que es resolen més malament o no es resolen segons el nivell en el qual hom està (de la mateixa manera que hi ha càlculs que no es poden resoldre bé només amb les quatre regles). El problema rau en la pretensió de superioritat de la moralitat de principis, i aquesta superioritat no depèn de l'evolució psicològica, sinó de la justificació filosòfica. "El punt de vista de Kohlberg que la moralitat de principis és millor o més adequada que la convencional es basa en una concepció filosòfica concreta de la moralitat. Segueix la tradició filosòfica, mantenint que el llenguatge moral és sui generis i s'ha d'entendre en sí mateix. Els judicis morals més adequats no són millors perquè siguin vertaders en un sentit científic, o més eficaços en un sentit pragmàtic. Més aviat, dins del camp del mateix llenguatge moral hi ha criteris formals, com la diferenciació i la universalitat, segons els quals un conjunt de judicis ètics es pot jutjar com a més o menys adequat que un altre"⁷⁵. Kohlberg no vol que els estadis serveixin per a establir jerarquies, i vol emfasitzar la seva dimensió analítica i descriptiva. Però no pot negar -i no nega- que com a tals estadis expressen una jerarquització de la moralitat.

⁷⁵. Hersh et al., 1979, pàg. 78.

Això ens porta, per tant, a reconvertir el debat sobre els estadis 5 i 6 en un debat estrictament filosòfic. Però aquesta reconversió està més que justificada empíricament, puix que els estudis transculturals només han mostrat la constància de la successió dels estadis en els tres primers i, com a màxim, fins el quart. Es pot dir que això, fins a cert punt, aigualeix la pretensió de Kohlberg, i ell mateix l'ha hagut de circumscriure. Però, ben delimitada, es pot dir que la consolida, en la mesura que confirma la universalitat del procés en les seves primeres fases i, per tant, fa poc discutibles les conseqüències educatives i teòriques que se'n treien. Els estadis -sobretot els primers- funcionen bé com a tipus ideals, i els trobem arreu. Les atribucions de cadascú a un estadi segons la majoria del seu raonament semblen, doncs, justificades. Resta per fer la discussió estrictament filosòfica, que atribueix superioritat als darrers estadis per criteris filosòfics. El mateix Kohlberg, amb una certa simplicitat, mostra el problema: "Per què les decisions basades en principis universals són les decisions millors? Perquè són les decisions en les quals tots els homes morals poden estar d'acord"⁷⁶. La discussió ens porta, per tant, a la seva dependència de la Teoria de la justícia de J. Rawls.

Però abans d'arribar a aquest punt cal subratllar que, si bé Kohlberg voreja la fal·làcia naturalista en la manera com proposa els estadis més alts i els criteris morals, ho fa també per combatre-la en una altra forma: el relativisme cultural. La confusió entre relativisme cultural i relativisme normatiu, de la qual ja hem parlat, és rebutjada per Kohlberg. El que hi hagi diversitat de plantejaments no vol dir que tots tinguin el mateix valor o que totes les justificacions siguin iguals. Per això Kohlberg subratlla que, més enllà dels continguts, hi ha una evolució formal constant que, en les primeres fases, es caracteritza, precisament, per anar enriquint les perspectives, la coherència, la universalitat i la reversibilitat de la perspectiva que s'adopta. Els estadis, per tant, no són una teoria moral, però el que descriuen té conseqüències que no es poden ignorar

⁷⁶. Kohlberg, 1975, pàg. 98.

en qualsevol teoria moral o en qualsevol teoria social orientada a la moralització.

Nombrosos estudis transculturals confirmen els trets bàsics de les seves teories, així com la correlació entre nivell de raonament i acció en determinades situacions. El problema es planteja sobretot en el nivell postconvencional. El raonament dels estadis 5 i 6 només es troba en individus amb formació universitària, i gairebé no té base empírica. Es troba, també, només en països industrialitzats o occidentals. Ens podem plantejar, doncs, si la validesa dels plantejaments de Kohlberg acaba precisament quan comença allò que a ell més l'interessa. Hi ha en el darrer nivell un etnocentrisme moral?

Kohlberg, evidentment, ho nega. Considera raonable que el raonament convencional (sobretot el de l'estadi 3) es vegi desbordat quan la societat i les relacions socials esdevenen més complexes, però del fet que els principis postconvencionals s'hagin vist més desenvolupats en la tradició d'Occident no es desprén que la seva validesa depengui d'això. En aquest punt li podem donar la raó. Però només fins a aquí. Anar més enllà ens porta a un debat ètic del qual Kohlberg no és, en la nostra opinió, més que un receptor que el reelabora en clau psicològica. El mateix Kohlberg ha oscil·lat en afirmar que es pugui parlar en el nivell postconvencional de dos estadis separats o de dues reelaboracions del mateix nivell. I, de fet, ell mateix es remet a J. Rawls (Rawls, 1971) com a model de referència del paradigma ètic que assumeix (Kohlberg, 1975)⁷⁷.

⁷⁷. Això vol dir que moltes de les crítiques que es fan a Kohlberg en el que pertoca als estadis 5 i 6 serien molt rendibles si es fessin en confrontació amb l'obra de Rawls i el seu paradigma deontològic. Creiem que bona part dels carrerons sense sortida en les discussions amb Kohlberg són producte d'aquesta confusió. Nosaltres no entrarem aquí a discutir temàticament Rawls, perquè creiem que fer-ho a través de Kohlberg aporta més confusió que clarificació, atesa la diversitat d'objectius i d'aproximacions.

L'estadi 6, per cert el més difícil de verificar empíricament, és practicament una reelaboració del model ètic de Rawls⁷⁸. Com que el mateix Rawls ha reconegut que els seus plantejaments només tenen validesa en el context de les democràcies occidentals, sembla que la conseqüència és, si no es vol posar en qüestió el model de Kohlberg, reconèixer que hauria d'incorporar molt més intrínsecament els factors situacionals. En cas contrari, difícilment es pot proposar com a universal un model de raonament moral que exigeix un notable refinament del pensament operacional formal, quan hi ha moltes cultures que no hi han arribat. El nivell postconvencional ha de ser objecte, fonamentalment, d'un debat filosòfic, que desborda els plantejaments de Kohlberg. Sembla molt més raonable pensar que els estadis 5 i 6 s'han construït a partir de dues tradicions ètiques occidentals: la contractualista (estadi 5) i la deontològica (estadi 6). Tot quedaria més clar si, en el nivell postconvencional s'assumís més clarament l'enfocament constructivista: els mateixos estadis com a tals són el resultat d'una cosntrucció, no el resultat del desenvolupament cognitiu, com semblen ser-ho més clarament els anteriors. Ara bé, suposat aquest debat filosòfic, cal reconèixer que Kohlberg sitúa perfectament el lloc que ocupa en un procés evolutiu i la lògica que hi porta, així com el fet que -també a Occident- és impossible accedir-hi sense seguir un determinat procés.

A més, com s'ha fet notar (Camps, 1988), la moral de principis per si mateixa no aclareix plenament les situacions i les decisions (ni els mateixos principis!), puix que els principis no són autoevidents, i s'aclaren, justament, en la seva capacitat orientativa en situacions concretes. La capacitat de raonar moralment per principis no implica -normativament- l'exigència d'actuar sempre per principis. Aquí, a les limitacions de l'enfocament bàsicament cognitiu de Kohlberg cal afegir-hi la poca assumpció (en la presentació i en la descripció dels estadis com a "tipus ideals" de raonament moral) d'un tret que el mateix Kohlberg subratlla en la definició del concepte d'estadi: que cada estadi pot ser suficientment adequat segons la

⁷⁸. Que Kohlberg pràcticament només troba "en acte" en escrits de grans personalitats, com M.L. King o Gahndi.

situació i que, per tant, la descripció dels estadis pot ser, sobretot, un factor de lucidesa per saber què s'està posant en joc en cada situació... sempre que es doni la capacitat de raonar-hi.

4.2 La regressió adolescent

Els estudis empírics donen que la situació més habitual dels adolescents que acaben els seus estudis previs a la universitat és la de trobar-se entre els estadis 4 i 5. Però es va comprovar que, en iniciar els estudis universitaris hom solia fer una mena de regressió que arribava a tenir trets de l'estadi 2⁷⁹. Aquest fet sembla qüestionar la pretensió seqüencial dels estadis. En un primer moment (Rubio, 1979) Kohlberg va explicar-ho assenyalant que el que es produïa era una regressió funcional més que no pas estructural, deguda a les crisis d'identitat típiques de l'adolescència. Però estudis posteriors el van portar a definir un nou estadi (literalment, l'estadi quatre i mig) que cal considerar estrictament com a intermedi entre el 4 i el 5.

Aquest estadi és el pas entre els plantejaments convencionals i els postconvencionals, i els seus trets bàsics són dos: d'una banda, una barreja de d'escepticisme i relativisme; d'una altra, un egocentrisme moral. Segons Kohlberg, això és comprensible si analitzem què li suposa a un adolescent el deixar el nivell convencional: l'estadi 4'5 és la situació de qui ha deixat de tenir un raonament moral de tipus convencional, però encara no ha assolit el postconvencional⁸⁰. Sembla comprensible que, els nois o noies, en passar a una major autonomia individual i a una major afirmació de la consciència considerin amorals els plantejaments convencionals, en el que poden tenir de conformisme i d'adaptació o submissió a la moral del grup. És la

⁷⁹. La nostra experiència docent, gens sistematitzada, més aviat confirma aquesta apreciació.

⁸⁰. Sembla clar que aquesta reconstrucció, com ja hem vist que s'esdevé sempre a mesura que avancem en els estadis, no pot ser només formal, i demana incorporar elements culturals. I també que quedaria més completa si incorporés elements de psicologia dinàmica, que permet posar més en joc els elements evolutius de caràcter emocional.

mateixa afirmació de la consciència el que la porta al relativisme, puix que no considera la possibilitat d'acord (o objectivitat) universal dels principis ètics: el que compta és l'afirmació de les opcions personals, la decisió, el compromís, etc. No es troben raons per a decidir-se per criteris morals alternatius, i s'absolutitza la perspectiva del subjecte; ja que tots els valors morals són relatius a grups i tradicions, el que cal és que cadascú actui com creu que ha d'actuar honestament i en consciència, amb tal que no faci mal a ningú. Dit altrament, la ruptura amb la moral convencional pot, en un primer moment, prendre la forma d'una regressió a la moral preconvençional. Aquest nou estadi es pot entendre com a transició perquè sobre el seu marc és des d'on es pot configurar la moral postconvençional. Però explica la situació adolescent. De tota manera, cal subratllar també que les investigacions no consideren aquest estadi 4'5 com un estadi estable, sinó com un estadi de transició. A mesura que es desenvolupen responsabilitats, els subjectes situats en aquest estadi tendeixen o a passar al 5 o a estabilitzar-se en el 4. De fet Kohlberg i els seus col.laboradors han arribat a establir que ningú no assoleix l'estadi 5 (ni el 6) abans dels 23-25 anys.

De tota manera, creiem que seria possible enriquir més la comprensió d'aquest estadi 4'5. Una aproximació aniria en la línia de recuperar les anàlisis piagetianes de l'adolescència. Recordem que, segons Piaget, un dels trets típics de l'adolescència és el que ara ja podem anomenar una mena d'"egocentrisme del discurs". En la crisi d'identitat adolescent, el discurs com a tal -i el discurs axiològic en concret- assoleix una autonomia i una força que el fa autosuficient. És el moment dels ideals percebuts i viscuts com a absoluts objectius. Gairebé podríem dir que sembla una caricatura de l'ètica de conviccions weberiana (Weber, 1918). En reconeixement de Kohlberg, diguem que el mateix Piaget considera que això "desapareix" (avançant o retrocedint) amb l'exercici de responsabilitats.

Una altra aproximació consistiria en aprofundir més les conseqüències de comprendre filosòficament la construcció de l'estadi 5. Des d'aquest punt de vista, insistim que reflecteix l'opció que amara la

constitució usamericana. Ara bé, si l'analitzem amb més detall (Barret-Kriegel, 1989) veurem que és una opció que, en ella mateixa, només es preocupa pel marc institucional de la vida pública, pels mecanismes de control dels poders públics, i per protegir les condicions en les quals els individus poden construir i configurar les seves pròpies vides. Assegurat això, tot queda en mans dels individus i de la pluralitat de les seves formes de vida. Creiem que el model usamericà, tal i com està construït (Offe i Preub, 1990), possibilita perfectament simultanejar els estadis 2 i 5 segons les situacions i els problemes. L'estadi 5 per a tot el que fa referència a la institucionalització de la vida pública i a les condicions de desenvolupament de la vida personal; l'estadi 2 (o el 3 i el 4) per a tot el que fa referència al desenvolupament efectiu i en concret de la vida personal. Concretant-ho més encara, podríem dir que el model usamericà pensa segons l'estadi 5 la institucionalització del marc de funcionament del mercat; però les relacions estrictes que es donen en el mercat -en el si d'aquest marc- les pensa segons l'estadi 2. Si aquesta interpretació està ben encaminada, creiem que afegeix elements importants en la comprensió de la "regressió adolescent": no es tracta tan sols d'un fenomen propi de l'adolescència -que ho és, sens dubte- sinó que també és una conseqüència intrínseca a la construcció filosòfica i política expressada en l'estadi 5, que només es pot discutir en termes filosòfics i polítics, no en termes psicològics. "Nozick és el més habitual i el millor exponent entre els defensors d'aquesta aproximació. El seu plantejament és que és immoral violar els drets naturals dels altres, però que ningú no té cap deure positiu d'ajudar els altres a realitzar els seus drets"⁸¹. Per tant, hem d'arribar a la conclusió que els treballs de Kohlberg revelen la seva fecunditat bàsicament quan es tracta de comprendre l'organització psicològica (cognitiva) que fa possible en les persones concretes l'assumpció del model representat per l'estadi 5.

Hi ha també una altra lectura, més crítica, de l'anomenada "regressió adolescent". Segons aquesta lectura, els subjectes no regredeixen al relativisme ètic, sinó que progressen al pluralisme ètic. Però

⁸¹. Cooper, 1985, pàg. 317.

aquesta crítica ha de ser presa en consideració específicament.

4.3 Gilligan: pateix un esbiaixament sexista, la teoria de Kohlberg?

Aquesta crítica és el resultat, sobretot de les investigacions de C. Gilligan, una col.laboradora de Kohlberg que se'n va anar distanciant a mesura que avançava en els seus propis treballs. Finalment, els seus treballs han desembocat en uns plantejaments que pretenen ser un distanciament crític envers Kohlberg, plantejaments que, des del primer moment, ha aplegat sobre el significatiu títol de "In a Different Voice" (Gilligan, 1977).

Vist des de la distància, l'objecció sembla elemental: els primers estudis longitudinals de Kohlberg s'havien dut a terme només amb nois. Això, però, encara seria tolerable sinó fos que els estudis empírics, cada cop més mostraven una constant significativa: les noies arribaven més aviat que els nois al nivell convencional (estadis 3 i 4), però també solien quedar, comparativament, més aturades en aquest nivell -sobretot en l'estadi 3- i tenien més dificultats per a assolir el nivell postconvencional. Una altra "inferioritat femenina"? Una altra manifestació de la impermeabilitat de la teoria de Kohlberg envers els fenòmens socio-culturals que afecten al mateix judici moral? Una altre desmentiment de la pretesa universalitat dels estadis? Vegem amb més detall el treball de Gilligan.

Gilligan assumeix l'aproximació d'arrel piagetiana. En concret, la progressiva diferenciació entre un mateix i els altres o l'entorn social, i el progressiu alliberament de la pressió social vers una major autonomia moral. Així mateix, assumeix la perspectiva epistemològica d'origen kantià segons la qual el coneixement és el resultat d'una construcció activa, i no d'una recepció passiva. On és, doncs, el problema?

El problema és ja vell en el debat sobre el sexisme present en el que es proposen, de manera molt més assèptica, com a teories

psicològiques. Només hem de recordar les teories sobre la sexualitat femenina o la resolució del complex d'Edip per part de Freud. El mateix Piaget té en alguns moments observacions sobre la menor preocupació de les noies per les qüestions referents a la creació de les regles del joc.

En una primera aproximació, Gilligan comparteix amb Kohlberg la convicció que l'essència de la moral és la decisió moral, decisió que comporta responsabilitat per l'opció que hom ha pres. Ara bé, si els factors sòcio-culturals fessin que la dona es veiés a si mateixa com a una persona no ja sense possibilitats d'escollir, sinó, simplement, sense opcions, els models de Kohlberg no se li podrien aplicar. De tota manera, aquesta observació no sembla arribar al nucli dels plantejaments de Kohlberg, i només li posen una cautela sòcio-cultural.

El problema és molt més seriós, però, si, com considera Gilligan, el model de judici moral construït per Kohlberg està fet sobre els patrons masculins de judici. En el cas que això sigui així, el model estaria esbiaixat sexistament. Gilligan considera que l'ideal que Kohlberg proposa com a expressió d'una moral adulta i postconvencional (autonomia del pensament, claredat en la presa de decisions, i acció coherent i eficaç amb aquesta decisió) no és més que l'expressió del que l'estereotipus masculí considera com a atributs desitjables per als homes. Segons Gilligan, en les dones l'aproximació és diferent. En les dones, el judici moral no es fa predominantment en clau de racionalitat i principis, sinó en clau de sentiments, empatia i compassió; i sempre centrat en situacions concretes i no en situacions hipotètiques. Per tant, la qüestió passa a ser fins a quin punt això no és simplement l'accent en un dels estadis de Kohlberg (el 3), sinó un paradigma moral diferent.

La investigació que va dur a terme Gilligan (aquesta vegada només amb dones) va consistir en analitzar, també, el raonament moral, però davant d'una situació ben concreta: avortar o no. Gilligan també troba un seqüència constant, però plantejada en termes de responsabilitat envers els altres, que reconverteix el sentit

d'obligació en una orientació a tenir cura dels altres i evitar-ne el mal. La seqüència que constata Gilligan a partir del estudi del desenvolupament del judici moral en les dones és la següent:

- a) en primer lloc, una orientació individual centrada en si mateixa (que es pot formular en termes de supervivència), i que confon l'"hauria de" amb el "voldria". En aquest nivell el mateix subjecte és l'únic objecte de preocupacions i, en tot cas, també les limitacions a poder actuar o no.
- b) en segon lloc, una transició que comença a parlar en termes de responsabilitat, i no tan sols d'egocentrisme. Comencen a prendre's en consideració els propis desigs diferenciats de l'atenció a les conseqüències de l'acció entesa en termes de responsabilitat concreta. La idea de responsabilitat és el punt d'equilibri entre si mateixa i els altres.
- c) en tercer lloc, es consolida un altre tipus de raonament que ja no pensa bàsicament en el mateix subjecte i el que ell vol, sinó que incorpora una consideració de les normes i les expectatives socials davant del dilema que s'afronta. Ens trobem en un plantejament convencional, argumentat en termes de la capacitat real del subjecte per a tenir cura dels altres i protegir-los, sobretot en el que depenen d'una mateixa o es troben en una situació de no igualtat personal respecte una mateixa.
- d) en quart lloc, es produeix una altra transició, en la qual es comença a tractar el problema en termes de veritat. Ja no es pensa en la relació amb els altres en clau d'autosacrifici, sinó que el sentit de responsabilitat envers els altres i l'articulació de les pròpies necessitats i les dels altres es fa en termes d'honestedat amb si mateixa i amb la realitat.
- e) finalment, s'arriba en un estadi en el qual les qüestions es plantegen en termes de no violència, plantejament que inclou i integra els enfocaments dels estadis anteriors. El conflicte entre el que hom vol i el que els altres volen roman, però s'assoleix la consciència que cal resoldre'l en clau de no violència. Es reconeix que la decisió afecta a una mateixa i als altres, i l'obligació de no fer mal, entesa en la perspectiva

ampla del conflicte i més enllà de les pressions convencionals, passa a ser considerada una guia universal de l'acció moral. A aquesta orientació universal a la no violència s'han de sotmetre, per tant, les convencions socials i les necessitats.

Segons Gilligan, això ha de portar a reconsiderar els estadis de Kohlberg, puix que en els estadis superiors la moralitat es defineix aquí no com a drets sinó com a responsabilitat. "L'imperatiu moral que emergeix repetidament en les entrevistes amb dones és una apelació a tenir cura, a responsabilitzar-se de discernir i alleujerir el real i constatable dolor d'aquest món. En els homes estudiats per Kohlberg l'imperatiu moral apareix més aviat com una apelació a respectar els drets dels altres i a protegir de qualsevol interferència el dret a viure i a autorealitzar-se"⁸². Com si les dones es preocupessin més de la violència i el dolor generats per relacions desiguals, mentre que el homes es preocuparien més per les desigualtats des de la perspectiva d'una concepció de la justícia. Per tant, sembla que les dones es diferencien per l'efocament, i no tan sols per l'èmfasi.

En la nostra opinió, la crítica de Gilligan és important, però no afecta el nucli de l'aportació de Kohlberg. Perquè l'estructura dels primers estadis no queda modificada, ni el progressiu desenvolupament des de plantejaments egocèntrics fins a plantejaments universalitzables, passant per plantejaments convencionals. D'altra banda, cal assenyalar una diferència metodològica important entre les dues investigacions: "la de Kohlberg està plantejada sobre el raonament moral (solucions èticament correctes a dilemes morals hipotètics) mentre que la de Gilligan està plantejada sobre la pràctica moral (solucions ètiques correctes davant de dilemes morals de les implicades"⁸³. De manera que Kohlberg accentua l'estructura del judici i Gilligan el contingut amb relació al que es vol fer. Fins i tot hi ha qui ha volgut veure-hi una reedició -en clau de característiques pròpies de cada sexe- de la contraposició weberiana

⁸². Gilligan, 1977, pàg. 511.

⁸³. Rubio, 1989, pàg. 518.

entre l'ètica de conviccions i l'ètica de responsabilitat (Weber, 1918). El que sí que confirma aquest estudi és que els factors socials i emocionals que Kohlberg considera molt poc també s'han de tenir específicament en compte i que l'escala de Kohlberg, en el seu nivell postconvencional, no tan sols és un constructe filosòfic, sinó que no és tan formal com sembla -o si més no, que la formalitat és indissociable d'algun contingut (Camps, 1988)-. I que la relació entre judici moral i acció moral no és automàtica, cosa que el mateix Kohlberg ha assimit i plantejat darrerament de manera més específica, com ja hem fet notar en parlar del "judici de responsabilitat". Si aquests enfocaments no es plantegen en termes contraposats, sinó més integrats, adquireixen una major força explicativa i no cal haver d'assumir-los com a alternatius, que és la manera com sovint es planteja la discussió.

4.4 Les crítiques a Kohlberg (d): la recepció de Habermas.

Curiosament, J. Rawls gairebé no ha pres en consideració els treballs de Kohlberg, i només li dedica algun comentari marginal (Rawls, 1971). En canvi, Habermas ha dedicat tres llargs treballs a analitzar els plantejaments de Kohlberg (Habermas, 1976 i 1983). Val la pena considerar algunes de les aportacions de Habermas, perquè ens poden permetre deixar per establertes les aportacions de Kohlberg i les seves limitacions, precisament perquè en compartir Habermas algun dels trets bàsics de la seva aproximació, encara posa de manifest de manera més nítida els claroscurs de Kohlberg (alguns dels quals, com veurem, Habermas no considera com a tals, puix que ho serien també seus).

A. La hipòtesi del setè estadi i l'oblit de les dimensions motivacionals

En el primer treball en el qual pren en consideració Kohlberg, Habermas està preocupat per la relació que hi ha entre desenvolupament moral i identitat del jo (Habermas, 1976). Habermas parteix de la constatació dels tres grans corrents que s'han plantejat el concepte d'identitat del jo: la psicologia analítica

(Sullivan, Erikson); la psicologia evolutiva de signe cognotivista (Piaget, Kohlberg); i la teoria de l'acció influida per l'interaccionisme simbòlic (Mead, Blumer, Goffmann). Habermas, malgrat tot, considera que hi ha en els tres corrents alguns punts de convergència importants. Breument, són els següents:

- a) la capacitat lingüística i d'acció del subjecte adult és el resultat de la integració de processos de moderació i aprenentatge, la interacció dels quals encara no podem apreciar prou bé. Però podem distingir el desenvolupament cognoscitiu del lingüístic i del psicosexual o motivacional. El desenvolupament d'aquest darrer està lligat a la capacitat de prendre part en interaccions (accions i discursos).
- b) el procés de formació que fa als subjectes capaços de llenguatge i acció es fa seguint una seqüència irreversible i invariant d'estadis evolutius cada cop més complexos.
- c) el procés es fa mitjançant períodes crítics: el pas d'un estadi a l'altre té components de desestructuració i regressió abans d'assolir la reestructuració del nou estadi.
- d) la línia de desenvolupament ve caracteritzada per una creixent autonomia, entesa com a independència del jo i ampliació de la capacitat de resoldre problemes. Aquesta independència s'assoleix amb relació a la realitat de la naturalesa exterior i una societat controlable sota criteris estratègics; l'estructura simbòlica d'una societat i una cultura parcialment interioritzades; i la naturalesa interior de les necessitats interpretades culturalment, dels instints no disponibles comunicativament i del propi cos.
- e) la identitat del jo és, en paraules d'Erikson, la confiança acumulada que la unitat i continuïtat que hom té als ulls de tercers es correpon amb una capacitat de mantenir una unitat i continuïtat interiors. Aquesta identitat es genera per socialització i es desplega per la individuació.
- f) un dels mecanismes més importants de l'aprenentatge el representa la conversió d'estructures interiors en exteriors.

Habermas considera que, malgrat aquestes convergències, cap dels tres

corrents és totalment satisfactori. Però posa èmfasi en el model de Kohlberg puix que, segons Habermas, els estadis de la consciència moral que proposa Kohlberg compleixen les condicions d'una lògica evolutiva, si se les situa en el marc d'una teoria de l'acció (la del propi Habermas). Ara no podem exposar aquí les característiques de la teoria de Habermas, entre d'altres motius perquè ell mateix l'ha desenvolupat amplament amb posterioritat a aquest treball sobre Kohlberg (Habermas, 1981). Habermas fa una relectura dels estadis de Kohlberg atenent també als nivells de comunicació, a l'exigència de reciprocitat, a la idea de vida bona, a l'àmbit de validesa i a la reconstrucció filosòfica que hi ha en cada un d'ells, i considera que els estadis de Kohlberg compleixen aquestes exigències. Però Habermas, com no podia ser altrament, centra la discussió en el nivell postconvencional de Kohlberg.

Habermas opina que l'estadi 5 el que fa és elevar l'egocentrisme a la categoria de principi, per molt que parli en termes de drets, perquè els individus se'ls imputen a títol individual. Habermas critica el plantejament monològic de Kohlberg (i, per extensió, el de Rawls) perquè considera que l'individu no pot accedir a establir normes univesals sinó és en el si d'un horitzó de diàleg, el que més endavant anomenarà una ètica comunicativa. Per això Habermas proposa un setè estadi. No n'hi ha prou que cada individu examini en diàleg amb si mateix si les normes que estableix són generalitzables o no. "Només en el nivell d'una ètica de signe universalista poden també les mateixes interpretacions (és a dir, allò que tot individu creu que ha d'entendre i defensar com els seus interessos veritables) convertir-se en objecte de discurs pràctic"⁸⁴. No es tracta del principi de Kohlberg segons el qual l'individu, en monòleg, cerca criteris generalitzables, sinó un procediment de discurs, verificat en comú, de les pretensions normatives de validesa. Això es palesa especialment en les situacions límit, en aquelles situacions en les quals no és possible una solució moral inequívoca, de manera que cal transgredir regles.

⁸⁴. Habermas, 1976, pàg. 79.

El setè estadi proposat per Habermas mostra que no n'hi ha prou amb una moral de deures universalistes, sinó que calen uns principis que permetin una interpretació universalista de les necessitats. "El sentit del trànsit del sisè al setè nivell -dit en termes filosòfics: d'una ètica formalista del deure a una ètica lingüística universal- es pot contemplar en el fet que ja no es prenen les interpretacions de necessitats com una dada, sinó que se les inclou en la formació discursiva de la voluntat"⁸⁵. Però mostra també una altra cosa: que els estadis postconvencionals no són "naturals", sinó constructes filosòfics, que el model de Kohlberg permet comprendre en la seva dimensió cognitiva.

Però, i aquesta serà l'altra crítica de Habermas en aquest treball, només cognitiva. Habermas arriba, en companyia de Kohlberg, a la mateixa paradoxa que apuntava Holden en l'inici d'aquestes ratlles: la difícil -i, sobretot, no predictable- reconciliació entre deure i singularitat personal. La identitat expressa la paradoxa que el jo, en quant a persona, és igual a totes les altres persones, mentre que, en quant a individu, és essencialment diferent de la resta d'individus. Això vol dir que si la consciència moral comporta la capacitat d'elaborar conflictes des d'una perspectiva interactiva cada cop més ampla, no es pot centrar la seva anàlisi -com fa Kohlberg- només en els aspectes cognitius, sinó que ha d'incorporar els motivacionals.

B. La relació entre psicologia i filosofia en el marc d'una ètica comunicativa i la subordinació de la "vida bona".

En els dos últims treballs en els quals Habermas es confronta amb Kohlberg (Habermas, 1983) pretén resoldre o, si més no, situar algunes de les dificultats que hem assenyalat, i n'apunta una de nova, a la nostra manera de veure de gran importància.

En aquest cas, Habermas ja dona per descomptades les insuficiències no de la teoria de Kohlberg, sinó de la seva pretensió

⁸⁵. Habermas, 1976, pàg. 82.

d'objectivitat. I, en canvi, la posa com a exemple d'una divisió del treball que ell considera altament desitjable: la que es dona entre la reconstrucció racional de les intuïcions morals (Filosofia) i l'anàlisi empírica del desenvolupament moral. El problema es dona quan Kohlberg pretén un isomorfisme entre la teoria psicològica i la normativa. Segons Habermas, Kohlberg pretendria que aporta les proves suficients per a defensar una posició universalista i cognotivista enfront del relativisme i l'escepticisme morals; en segon lloc pretendria provar una superioritat de una ètica formalista derivada de Kant. Ja hem fet veure com Habermas -i molts d'altres- qüestiona radicalment aquesta segona pretensió. Vegem també com ressitúa la primera.

La ètica no pot ignorar les situacions quotidianes, amb totes les seves implicacions per als subjectes, i, sobretot, en la seva dimensió social i emocional. Però si vol expressar un deure, ha de partir del fet que la força normativa, des d'una perspectiva d'autonomia moral, ve de les raons: haver de fer alguna cosa implica tenir raons per fer alguna cosa.

Ara bé, el "tenir raons" demana justificació, i una justifiicació de les raons. Per això Habermas considera que els sis estadis són insuficients, perquè no arriben al nivell de la justificació. És a dir, arriben a la màxima formulació moral possible, però resulta insuficient perquè no permeten la justificació de la moral⁸⁶. Habermas situa el camp de la moralitat en l'horitzó de l'acció comunicativa. Parlar suposa establir vincles rellevants per a les conseqüències de la interacció, que s'orienta idealment a l'acord. Ara, com observa Habermas, el discurs pràctic necessita d'un principi-pont. Un principi moral que tingui la qualitat de norma d'argumentació en les interaccions. "Resulta interessant comprovar que, quan intenten trobar un principi moral d'aquest tipus, els autors de diferents

⁸⁶. Aquí, de tota manera, es podria recuperar el que Habermas diu de la complementarietat entre l'ètica i la psicologia, puix que difícilment es pot demanar a l'aproximació que fa Kohlberg una tasca de fonamentació. El que sí que fa Habermas, en plantejar això, és delimitar-ne l'abast.

procedències filosòfiques coincideixen sempre en un fonament que està subjacent a la mateixa idea. Totes les ètiques cognitives es remetent a aquella intuïció que Kant va formular com a imperatiu categòric. No m'interessent aquí les diverses formulacions kantianes, sinó la idea que hi ha subjacent en elles i que ha de donar compte del caràcter impersonal o general dels mandats generals vàlids⁸⁷. Per tant, Habermas portarà la reflexió sobre Kohlberg a la pregunta de fins a quin punt el seu model de desenvolupament compleix realment aquestes condicions (com ja havíem vist en la seva proposta d'un setè estadi).

Com formular el principi d'universalitat? En termes de principis d'aquesta mena que l'individu es dona a si mateix, com indica el sisè estadi de Kohlberg? Les normes universals necessiten no tan sols un contingut universalitzable, sinó un procediment que garanteixi i fonamenti aquesta universalitat. Aquest procediment consisteix en que les normes vàlides han d'aconseguir el reconeixement de tots els afectats. I, per tant, la formulació del judici o la norma moral s'ha de produir amb relació a la posició i la perspectiva de tots els afectats, i no tans sols d'alguns d'ells. La imparcialitat del judici (que només així es pot plantejar com a deure, i com a deure moral) s'expressa en aquest principi que obliga a cadascú dels afectats a prendre en consideració la perspectiva de tots els altres a l'hora de ponderar els interessos⁸⁸. Cal insistir que aquest principi ideal opera en clau ideal de diàleg: les normes tenen validesa en la mesura que tots els participants tendeixen a posar-se d'acord sobre una norma moral en quant a participants en un discurs pràctic. Aquí Habermas es distància de Rawls (que, com sabem, és el patró sobre el qual construeix Kohlberg el seu sisè estadi) puix que Rawls no entén el subjecte com a participant en un diàleg, en el qual aporta de manera argumentativa elements per a la construcció d'un acord normatiu, sinó com a individu que, monològicament, estableix normes

⁸⁷. Habermas, 1983, pàg. 83.

⁸⁸. Ens trobem aquí, doncs, amb una recuperació ideal i normativa del principi de prendre en consideració la perspectiva dels altres ("role-taking") que ja havíem trobat present com a capacitat cognitiva en el procés evolutiu.

"universals" com a expert competent en una teoria de la justícia.

Aquí, òbviamment, hi ha pendent tota la polèmica sobre la plausibilitat de l'orientació al consens (com a finalitat) que amara tota l'ètica dialògica. Discutir això no és ara el nostre objectiu. El que volem subratllar és, en primer lloc, que en fer aquest plantejament, Habermas comparteix amb Kohlberg un adversari⁸⁹: l'escèptic moral. Com sabem, el relativisme moral (tant en teoria ètica com educació moral) treu de polleguera Kohlberg. Més polidament, Habermas també vol mostrar que el seu enfocament supera les objeccions de l'escèptic moral, precisament perquè no situa el debat en el terreny dels continguts universal, sinó en el terreny dels principis argumentatius inherents al fet mateix d'estar disposat a entrar en diàleg sobre qüestions morals. Segons Habermas, "les normes fonamentals del dret i de la moral no formen part de cap manera de la teoria moral; s'han de considerar com a continguts precisats de fonamentació en els discursos pràctics. Atès que les circumstàncies històriques varien, cada època fa la seva pròpia llum sobre les idees fonamentals pràctico-morals. En tot cas, en aquestes discussions fem sempre ús de les regles d'argumentació de contingut normatiu; i aquestes són les que es poden deduir de manera pragmàtico-trascendental"⁹⁰. Ens trobem, doncs, més aviat amb un procediment, fruit d'una anàlisi reconstructiva de les formes de diàleg moral que no s'orienta directament a la producció de normes, sinó a les condicions de la producció de qualsevol norma. És en el procediment discursiu que troba Habermas que es donen plenament les operacions que demana Kohlberg com a constitutives del nivell postconvencional: la reversibilitat completa dels punts de vista; la universalitat en el sentit d'una inclusió de tots els afectats; i la reciprocitat del reconeixement igual de les pretensions de cada participant per part dels altres⁹¹.

⁸⁹. Aquest fet, en la nostra opinió, no s'ha posat suficientment de relleu.

⁹⁰. Habermas, 1983, pàg. 109.

⁹¹. No podem desenvolupar més la interrelació que Habermas estableix entre les conclusions a les quals arriba Kohlberg i la seva teoria de l'acció comunicativa (Habermas, 1981). En el treball de

Atès això, Habermas mira de donar una resposta a les dificultats principals que se li han plantejat a Kohlberg (Habermas, 1983). Algunes d'elles ja les coneixem, i ens limitem ara a recapitular-les, i així les donem també com a adquirides.

- a) en primer lloc, el reconeixement que els dos estadis del nivell postconvencional no s'han de considerar com estadis separats, sinó com a dues versions -en elaboració progressiva- del mateix estadi.
- b) en segon lloc, que el nivell postconvencional no es pot considerar com a "natural", si més no en el mateix sentit que els preconvencional i els convencionals
- c) en tercer lloc, que els estadis 5 i 6 són reconstruccions de models filosòfics i, en la mesura que aquests poden estar presents en el rerafons de cultures polítiques i morals, el seu aprenentatge pot estar induït socialment i no ser merament el resultat d'un desenvolupament cognitiu producte de les interaccions. Això vindria confirmat per l'absència dels estadis 5 i 6 en cultures no occidentals.
- d) en quart lloc, l'estadi 4'5 elaborat posteriorment per Kohlberg vol integrar el relativisme en el procés evolutiu. Queda aclarida la "lògica" de la seva presència, però la confrontació entre el cognotivista normatiu i l'escèptic axiològic s'ha de resoldre en termes filosòfics, en el camp de la psicologia no hi ha elements suficients per a preferir una opció a l'altra.
- e) finalment, cal reconèixer la importància de la orientació a la realització de la moral en la proposta de Kohlberg, i el seu accent en la realitat de la decisió. Però l'èmfasi en la competència cognitiva el porta, inevitablement, a separar-la de la realització moral. I en el terreny de la realització hi ha factors emocionals autònoms que intervenen com a tals en la configuració de les motivacions, factors que també són

1983, Habermas mateix en fa un resum i a partir d'ell desenvolupa una relectura de Kohlberg que no afegeix res substancial al que hem anat considerant.

susceptibles de ser analitzats estructuralment, com ha mostrat la psicoanàlisi.

Finalment, Habermas assenyala una dificultat inherent a totes les propostes ètiques formals (tant la seva com la de Kohlberg, per tant) que ens podrà fer entendre més endavant amb major claredat per què des de la perspectiva de les ètiques de la virtut es plantegen serioses reserves teòriques i, sobretot, educatives a les propostes deontològiques.

Arrencant de les crítiques de Gilligan, Habermas considera la possibilitat d'un estadi postconvencional que no es caracteritzi per la formalitat, sinó pel relativisme contextual. Ens trobariem amb una mena d'"ètica de la responsabilitat relativista"⁹². Aquesta ètica es basa, com sabem, en dilemes reals, i no en hipotètics, en l'atenció a les situacions viscudes, etc. Habermas reconeix la validesa d'aquest plantejament, fins i tot com a corrector del possible rigorisme conceptual en què pot caure la moral postconvencional, però el situa més proper del nivell convencional que, pròpiament, de la reflexió ètica. Això és així perquè plantejaments com els de Gilligan, segons Habermas, "no diferencien prou bé entre les qüestions morals i les avaluatives, entre les qüestions de la justícia i les de la vida bona. En relació amb la vida individual, el fenomen corresponent és la distinció entre els aspectes de l'autodeterminació i els de l'autorealització"⁹³.

Aquesta distinció -tal vegada escissió- entre justícia i vida bona, entre autodeterminació i autorealització és altament significativa, i il·lustra clarament els problemes pràctics amb els quals es pot

⁹². Des de les seves anàlisis, Habermas no dissocia l'autonomia de la responsabilitat, però la subsumeix en la perspectiva cognotivista de la consciència: "la responsabilitat és un cas especial de la capacitat d'actuar amb plena consciència; aquesta implica l'orientació de l'acció vers un acord considerat com a universal i racionalment motivat. Actúa moralment qui actúa recolzant l'acció en la percepció" (habermas, 1983, pàg. 191). Aquí Habermas discuteix amb un concepte de responsabilitat ben diferent del seu.

⁹³. Habermas, 1983, pàg. 211.

trobar una moralitat merament deontològica. Habermas vol preservar l'autonomia, sense cap barreja possible, entre l'aplicació específica de normes generals en un context determinat i la qüestió de la fonamentació. Però és conscient que això genera un dèficit que cal compensar: cal compensar el dèficit de motivació que ve provocat per l'avantatge cognitiva que s'obté. Habermas ho assenyala amb claredat: "La separació postconvencional de la moralitat i l'eticitat significa que les evidències culturals, les certeses del món vital en general ja no emparen les conviccions morals fonamentals. D'aquesta manera també se separen les percepcions dels motius culturalment habituals. Amb el fi d'igualar la distància que es dona entre els judicis i les accions morals, fa falta un sistema de controls interns de comportament que sorgeixi dels judicis morals basats en els principis, és a dir, de les conviccions constitutives de motius i que possibiliti l'autodirecció; ha de funcionar de manera autònoma, és a dir, amb independència de la pressió suau i externa dels ordenaments fàcticament i legítimament acceptats. Aquests requisits només els compleix una completa interiorització d'alguns principis molt abstractes i generals que, com s'explica en l'ètica discursiva, es donen a conèixer com un procediment de fonamentació de les normes"⁹⁴. Quina viabilitat pràctica té aquest plantejament? El mateix Habermas anota que no és normal, en el món de les concrecions vitals, funcionar d'aquesta manera, però és, malgrat això, inexorable: el postulat de la universalitat ha de funcionar com un ganivet que fa un tall entre el que és bo i el que és just, entre els enunciats avaluatius i els normatius.

Amb aquest plantejament, les qüestions referents a la vida bona apareixen com a qüestions morals importants, però de segon ordre. Però són les que es refereixen a la identitat vital de la gent! Les idees sobre la vida bona no són ideals abstractes, sinó que caracteritzen les identitats i formen part de la cultura i de la personalitat. El mateix Habermas ho reconeix, però ja hem dit que s'ho planteja com un dèficit de motivació -compensable- generat pel seu enfocament, no com un dèficit de la teoria: "les persones

⁹⁴. Habermas, 1983, pàg. 213-214.

socialitzades no es poden comportar de manera hipotètica respecte la forma vital o la història vital dins de les quals han construït la seva identitat. De tot això se'n deriva la configuració d'un àmbit d'aplicació d'una ètica deontològica: aquesta s'extén només a les qüestions pràctiques, que es poden discutir de manera racional i, sobre tot, amb esperances d'obtenir un consens. No té res a veure amb preferències axiològiques, sinó amb la validesa de l'haver de ser de les normes d'acció"⁹⁵. La pregunta és si es pot deixar, malgrat el que digui Habermas, tot el que fa referència a la "vida bona" tant en segon terme quan es tracta de la reflexió -i la conducta!- morals. No és tan sols una qüestió de jerarquia, sinó de rellevància. Malgrat totes les matisacions que pugui fer Habermas (i del seu reconeixement que una orientació al consens no ha d'ignorar que es viu en un món on es donen moltes orientacions estratègiques, i que cal adequar-se a aquesta realitat⁹⁶), l'aproximació deontològica mostra aquí tant les seves potencialitats com les seves limitacions. Perquè el problema no rau en el que proposa, sinó en el que sembla que exclou o, si més no, el que deixa en segon terme.

Aquí, curiosament, Kohlberg podria enriquir la perspectiva. Sobretot si tenim en compte la concepció seqüencial dels estadis, que no suprimeix la validesa -i la competència pràctica- de cada un d'ells, sinó que els integra progressivament. Però una mena de "relectura pragmàtica" dels estadis i una major atenció als aspectes no cognitius i deontològics no sembla que pugui encaixar amb els plantejaments de Kohlberg. Un cop reconegudes les seves aportacions i els problemes que resol, haurem de cercar per d'altres camins la solució als problemes que deixa per resoldre.

4.5 Apèndix. Una nota sobre Erikson.

En l'apèndix amb el que concloïem la segona part d'aquest estudi ja assenyalàvem algunes de les crítiques que es poden fer a Kohlberg des

⁹⁵. Habermas, 1983. pàg. 129.

⁹⁶. En això Habermas continua, en la nostra opinió, presoner de la frankfurtiana esquizofrènia al voltant de la raó instrumental.

de la perspectiva de les teories de l'aprenentatge social. Des d'aquesta perspectiva (Marchesi 1985b), s'accepta que hi ha una tendència evolutiva de la conducta moral. Però es posa en dubte que el judici sigui el factor clau, i fins i tot que es pugui aclarir convincentment la seva relació amb la conducta moral. Fins i tot es dubta que el fet que hi hagi un canvi evolutiu impliqui l'existència d'estadis uniformes en el desenvolupament moral. Hi ha molts factors que entren en joc -que, això sí, es poden analitzar com a tals- de manera que fins i tot ens podem trobar amb persones "madures" moralment parlant que poden dur a terme determinades conductes sota pressió de les sancions externes, sota la influència de la sanció social o per la pròpia sanció interior que cerca mantenir determinats nivells d'autoestima.

Si des de les teories de l'aprenentatge social es fan reserves a Kohlberg, no diguem el que passa des de la perspectiva psicoanalítica.

La psicoanàlisi és un camp teòrico-pràctic sumament ample i complex. Segons la lectura que se'n fa pot ser considerat una visió del ser humà i del món; un mètode d'anàlisi de la realitat; una tècnica (amb base teòrica) del tractament de les malalties mentals; o un model explicatiu del desenvolupament dels subjectes humans. No prendrem aquí en consideració les conseqüències per a la ètica dels enfocaments psicoanalítics (Freud, 1927, 1930; Cencillo, 1974; Castilla, 1989), sinó que ens fixarem en el model de desenvolupament i les seves conseqüències per a la comprensió evolutiva dels sers humans (Freud, 1905; López, 1989).

La topologia freudiana s'orienta a una comprensió del desenvolupament del subjecte seguint unes determinades fases, lligades al desenvolupament de la personalitat: oral, anal, edípica, de latència, etc. Però aquests estadis, molt lligats a la creació del que en termes de moralitat s'anomena consciència no podem dir que tinguin una pretensió estructuradora similar a la que tenen els estadis de Kohlberg. Més aviat donen models de comprensió de la constitució de la personalitat i dels seus conflictes. Aportacions posteriors tan

diverses com són ara les de A. Freud, Jung, Klein, Fromm o Lacan, enriqueixen notablement les aportacions de matriu psicoanalítica en el que fa referència a sistematitzar el procés de desenvolupament de la personalitat i les seves conseqüències ètiques. Però de tots els treballs de base psicoanalítica, el que resulta més adequat per a la confrontació amb Kohlberg és el d'Erikson (Erikson, 1968).

Erikson, preocupat per l'anàlisi del Jo i la construcció de la identitat, va dedicar-se a estudiar la relació que hi ha entre els processos del Jo i la societat amb la qual s'interrelaciona. Així, conclou que el desenvolupament no és tan sols el resultat de processos psicosexuals, sinó que hi influeix també la necessitat que té l'individu d'anar-se readaptant a les expectatives i demandes que l'entorn social li provoca. Els estadis d'Erikson, per tant, es caracteritzen pel fet que en cada un d'ells se satisfà una necessitat o capacitat del Jo i es dóna resposta a una determinada demanda social. Cada etapa incorpora, per tant, noves funcions, però les anteriors romanen i s'incorporen a la nova organització de la personalitat. Per tant, Erikson sosté un plantejament maduratiu en etapes successives en un ordre invariant. La transició entre etapes sempre és una crisi, puix que la presa de consciència d'una nova funció i d'unes noves demandes en un primer moment suposen la reestructuració i trontollament de l'anterior. Els estadis proposats per Erikson són vuit.

1. La lactància i el reconeixement mutu. Aquest estadi es caracteritza per la tensió entre confiança i desconfiança bàsiques. L'infant s'ha vist llençat en un món que no controla, i de les reaccions dels qui el tracten a través de les relacions de cura i atenció que estableixen amb ell podrà establir relacions de confiança amb el món o, al contrari, viurà des del recel i la tendència a tancar-se en si mateix. La confiança producte del fet de ser reconegut i acceptat li atorguen un sentiment que, malgrat tot, pot viure en confiança en el món malgrat les dificultats, la dependència o les necessitats. Hom pot confiar en si mateix perquè d'altres persones han confiat en ell. Així, la dependència pot ser viscuda com a capacitat de rebre, i no tan sols com a amenaça. Erikson formula

en aquesta etapa la identitat en termes de "jo soc el que espero tenir i donar", i el seu tret bàsic és l'esperança.

2. La primera infantesa i el desig de ser un mateix. En aquest estadi la tensió es dóna entre autonomia i vergonya. És l'etapa del primer control sobre el propi cos, del descobriment de si mateix com a vida separada i autònoma. La capacitat d'autocontrol és font d'una certa autoestima. Però si aquest moment es viu com a control exterior i com a manca d'apreci per les pròpies capacitats es genera un sentiment de vergonya (estic exposat a la mirada sancionadora dels altres) i de dubte (no estic segur de poder fer el que vull fer). En aquesta fase, la voluntat es configura sobretot en termes de "tenir", "retenir", "donar" o "deixar estar". En aquest procés, la voluntat descobreix que no pot fer el que vol, sinó que ha de voler en el si de regles i institucions. Per tant, la lliure voluntat serà el resultat d'un sentiment d'autocontrol sense pèrdua d'autoestima. Quan el control exterior no possibilita l'autocontrol sorgeix la propensió al dubte i la vergonya. En aquesta etapa la identitat es formula en termes de "jo soc allò que puc voler lliurement", i el seu tret bàsic és la voluntat.

3. La infantesa i l'anticipació de rols. Aquest estadi (que es correspon amb l'edat del joc) es configura en la tensió entre iniciativa i culpabilitat. Un cop l'infant "sap" que és una persona, ha de saber quina mena de persona vol ser. Ha de desenvolupar, per tant, un sentiment d'iniciativa, una tensió vital que el porti a activar-se i temptejar. L'infant comença a voler fer coses, cosa que no vol dir que sempre les pugui (en el doble sentit de "capacitat" i de "moralitat") fer. A través de representacions i d'imatges ideals, l'infant va forjant la seva identitat com a determinació a voler fer. Però el paper de la fantasia pot ser desmesurat, i convertir-se en una amenaça. L'infant també sap que pot fer coses prohibides, i ara no li cal saber-se vigilat; en té prou amb sentir-se vigilat per la pròpia consciència. Una barreja del pes vigilant excessiu de la consciència amb una imaginació descontrolada pot donar lloc a una moralitat massa exigent que culpabilitza o vol suprimir els altres o la realitat. En aquesta etapa la identitat es formula

en termes de "jo sóc allò que puc imaginar que seré", i el seu tret bàsic és la determinació.

4. Edat escolar i identificació amb la tasca. Aquest estadi es configura en la tensió entre habilitat i inferioritat. Aquí l'infant entra en la vida, entesa com a aprenentatge (no necessàriament escolar). L'infant comença a aprendre les habilitats reconegudes pel seu entorn, i que faciliten que ell també sigui reconegut. L'infant aconsegueix reconeixement per part dels altres fent coses, i fent-les bé. Topa amb la duresa de la realitat material, i ha d'aprendre a adaptar-s'hi o a sotmetre-la. L'infant s'identifica amb els que "saben coses" o "saben com fer coses". Aquí la identitat es va constituint com a limitació o, millor, delimitació: és el que dóna l'activitat, que més endavant serà viscuda com a treball. El perill és aquí que aquesta relació amb l'aprenentatge es vegi distorsionat o impossibilitat, i esdevingui sentiment d'inferioritat. En aquesta etapa la identitat es formula en termes de "jo sóc allò que puc aprendre per a realitzar un treball", i el seu tret bàsic és la competència.

5. L'adolescència. Aquest estadi es configura per la tensió entre la identitat i la confusió. Els canvis corporals, psicològics mediatizen de manera nova les relacions amb els altres. Així, la clarificació sobre sí mateix és inseparable de la clarificació sobre les demandes que el món dels adults i la societat exerceixen sobre ell i de la clarificació del seu rol professional. Això li comporta prendre decisions que desborden les imatges de si mateix que havia confegit anteriorment. L'adolescent destija ser inspirat per maneres de viure que valguin la pena, però que siguin el resultat de la seva lliure determinació: les seves aspiracions poden ser confirmades o refusades socialment. Això fa que, atesa la complexitat de reestructuracions que ha d'afrontar, el perill sigui la confusió d'identitat. Les crisis adolescents també són una recapitulació de totes les crisis anteriors que es condensen en confusió o en fidelitat. Fidelitat entesa com a capacitat de perseverar en la direcció que hom va descobrint i creant, malgrat i a través dels conflictes i dificultats. En aquesta etapa la identitat es formula en termes de

"jo sóc allò amb que m'identifico", i el seu tret bàsic és la fidelitat.

6. L'adultesa. Aquest estadi es configura per la tensió entre intimitat i aïllament. Només quan la identitat està ben configurada és possible la intimitat. Quan hom no està segur de la pròpia identitat evita la intimitat interpersonal, per bé que això és compatible amb contactes i relacions interpersonals. Quan hom no és capaç d'establir relacions íntimes amb els altres (i a partir dels propis recursos íntims), les seves relacions interpersonals poden ser altament estereotipades i generar un sentiment d'aïllament: hom pot ser algú sense sentir-se ell mateix. Així doncs, aquí la intimitat és entesa com la capacitat de lliurar-se a compromisos -de tota mena- concrets i a desenvolupar la força ètica necessària per a complir-los, malgrat que això pugui significar sacrificis. Quan això no es dóna apareix el distanciament, entès com la disposició a aïllar i -si fa falta- destruir aquelles forces o persones que apareixen com a perilloses per a la pròpia persona (o identitat així construïda). Aquí és on cal situar la famosa resposta de Freud a la pregunta sobre allò que caracteritza una persona madura, allò que ha de fer bé (no en sentit merament "tècnic"): estimar i treballar. Erikson posa com a expressió de la capacitat d'intimitat la capacitat d'abandonament en la relació orgàsmica heterosexual, però aquesta expressió s'ha d'entendre en el context ample del que Erikson considera que ha d'incloure una intimitat madura d'aquest tipus. La persona no tan sols ha desenvolupat l'atracció eròtica, sinó una capacitat d'amor que s'expressa en la necessitat d'una identitat nova i compartida. Per això Erikson contraposa a la intimitat l'aïllament, que no és altra cosa que la incapacitat per aventurar la pròpia identitat compartint una intimitat autèntica; incapacitat sovint reforçada per la por al resultat de la intimitat: descendència i afecte. El conjunt d'elements que poden configurar la intimitat no cal entendre'ls merament com a descriptius, sinó com a expressió de la relació entre intimitat i fecunditat (o "productivitat"). Per això, en aquesta etapa la identitat es formula en termes de nosaltres: "nosaltres som els que estimem", i el seu tret bàsic és l'amor com a vinculació amb l'altre i acceptació de l'altre, tant en un sentit interpersonal com

en un sentit de solidaritat.

7. La maduresa. Aquest estadi es configura per la tensió entre la generativitat i l'estancament. Un estadi en el qual hom s'orienta a tenir cura de tot allò que ha estat engendrat (no tan sols biològicament, també físicament o institucionalment). La responsabilitat és el fer-se càrrec de la realitat, de tot allò que ha estat engendrat per amor, per necessitat o per accident. La generativitat, per tant, no es redueix al desig de tenir fills, sinó al sentit de responsabilitat envers els que vindran darrere. La generativitat, segons Erikson, és una potència conductora de l'organització humana. Per això es contraposa a estancament, quan no es dóna l'obertura d'horitzons que ve de l'enriquiment de la intimitat, i hom abandona les seves responsabilitats, o no n'assumeix cap amb plenitud, sinó que busca substitucions en activitats que no estan amarades de generativitat. És l'etapa en la qual una generació pren les seves responsabilitats envers la següent, que necessita trobar-se amb adults que les han preses. Quan això no es dóna, no tan sols es poden provocar problemes d'identitat en les noves generacions, sinó en els mateixos adults, que poden caure en el tancament, l'empobriment i el tedi. L'adult que s'abandona s'acaba tractant a si mateix com si fos el seu propi i únic fill i una mena d'invalidesa -física o psicològica- es converteix en el vehicle de la preocupació sobre sí mateix. Però la naturalesa de la generativitat fa que la seva patologia es manifesti sobretot en la generació següent. La identitat se segueix formulant en termes de "nosaltres", però ara el seu tret bàsic és la responsabilitat.

8. La vellesa. Aquest estadi es configura per la tensió entre la integritat i la desesperació. En arribar a aquest darrer estadi, i en la proximitat biològica de la mort, la persona recapitula i accepta el discòrrer de la seva vida en el que ha estat. La persona que ha tingut cura de coses i d'altres persones, que ha engendrat persones, coses i idees, i que s'ha adaptat a les satisfaccions i decepcions que tot això comporta, madura el fruit dels set estadis anteriors. Per això Erikson l'anomena l'estadi de la integritat: l'estadi en el qual hom reconeix la relativitat de tots els estils

de vida, però accepta la dignitat del seu. L'amenaça sempre és la desesperació, que no accepta el destí i la limitació de la vida, i que es manifesta en tensions i competitivitats que ja estan fora de l'abast; o en l'interès centrat només en el que han fet o han passat. En canvi, els qui assoleixen la integritat, ho fan sota la forma d'una saviesa que expressa el lligam amb la totalitat de la vida i amb la vida com a tal: comprensió i reconeixement. Segons Erikson, no tota persona pot assolir per si mateixa la saviesa, a la gran majoria els en proporciona l'essència el contacte amb una tradició vivient, que recapitula tots els trets bàsics de la vida, i que arrela en la primera confiança bàsica, que Erikson troba present com a element bàsic de totes les religions. La identitat es formula en termes de "jo soc el que sobrevis de mi", i el seu tret bàsic és la saviesa⁹⁷.

La proposta d'Erikson ens pot fer comprendre, per contrast, una mica millor la de Kohlberg. Per Erikson, només un adult pot ser plenament ètic, puix que l'adolescent només pot adoptar principis universals a un nivell ideològic. Només la responsabilitat i la presa de decisions orientades a la "generativitat" expressen una identificació amb la humanitat. Erikson enfoca el desenvolupament psicosocial des d'un punt de vista funcional: cada etapa desenvolupa (o no) una funció, i integra les anteriors, de manera que la identitat es va configurant per successives identificacions. L'evolució psicomoral

⁹⁷. Cal notar que, en algun moment, el mateix Kohlberg (Marchesi, 1985b; Rubio, 1987) ha apuntat la possibilitat d'un setè estadi, que seria de caràcter religiós. Aquest estadi integraria els principis universals de justícia de l'estadi sisè en una perspectiva sobre el sentit últim de la vida, des d'on és possible donar resposta a preguntes com "per què ser moral?" o "per què viure?". Kohlberg considera que aquest setè estadi es caracteritza per una experiència contemplativa de tipus no egoista i no dualista, que s'expressa a vegades ens termes teistes, però que no cal que sigui així necessàriament. L'essencial és el sentiment de formar part de la totalitat de la vida i l'adopció d'una perspectiva còsmica. Mai, però no ha pogut confirmar empíricament aquest estadi, que, d'altra banda, ja no se centra en el judici. Kohlberg només ha proposat en algun moment aquest estadi, i més aviat com a teoria filosòfica no articulada com a tal en el conjunt de la seva sistemàtica. Per això no ho hem fet notar en parlar de Kohlberg i, en canvi, ho assenyalam aquí, com a punt de connexió simptomàtic amb el procés evolutiu proposat per Erikson.

no és cognitiva, sinó de creixent integritat del jo. En canvi, en Kohlberg les diferents etapes són pregressives reestructuracions d'una mateixa funció: el judici moral (Rubio, 1987), que avança vers contiguts i principis formals cada cop més universals. Segons Kohlberg, el jo es pot desenvolupar sense desenvolupar-se moralment, i això és impensable per a Erikson. Metodològicament també són ben diferents⁹⁸.

Kohlberg, per tant, permet comprendre un factor necessari i imprescindible de la moralitat: el judici moral. En aquest punt els estudis empírics han confirmat moltes de les seves hipòtesis. Però no pot incorporar els factors socials, emocionals i personals. Per contrast amb Erikson, hem vist que dimensions de la vida humana -i de la vida moral!- com esperança, voluntat, determinació, competència, fidelitat, amor, responsabilitat o saviesa són difícilment integrables, o difícilment integrables com a tals. Això, és clar, no vol dir res contra Kohlberg, que sempre ha delimitat molt bé les seves pretensions, ni menys encara res a favor d'Erikson, al qual no hem pogut analitzar a fons. Però sí que podem dir que, per contrast, Erikson ens ajuda a veure tot el que donen de si Kohlberg i el seu paradigma: el que permeten comprendre i el que no prenen en consideració, des d'una perspectiva que vol integrar en la teoria moral les aportacions del camp de la psicologia.

⁹⁸. Erikson té com a referència empírica l'estudi de biografies.

5. La recepció de Kohlberg en les escoles de gestió i en les organitzacions

5.1 Una qüestió controvertida: l'ètica dels (i en els) negocis

En els darrers anys l'ètica dels negocis⁹⁹ ha anat passant progressivament al primer terme de la reflexió sobre el món de les organitzacions (preferentment des del camp acadèmic) però també des de la mateixa pràctica de les empreses i organitzacions (Melé, 1991). Les raons per aquesta progressiva importància poden ser, en la nostra opinió, diverses, i no sempre coincidents. Han influït coses tan diverses com és ara l'increment del poder estatal i transnacional de les empreses; la pressió social davant de determinades actuacions; la importància del poder managerial en la vida de les organitzacions; la constatació de la diversitat de grups interessats en el funcionament de les organitzacions; la presa de consciència de la complexitat del món contemporani i la necessitat d'autoregulació que això comporta; l'assumpció que el món contemporani és un món en el qual hom actua a través d'organitzacions; una certa desideologització del debat axiològic i, com a conseqüència, una certa recuperació de l'apel·lació a la "moral"; l'aprofundiment per part de les escoles de gestió del tipus de formació que han de donar i d'altres motivacions i preocupacions han fet que aquesta sigui una temàtica a la que cada cop es dedica més espai, si més no acadèmic i editorial.

Que disposi de més espai no vol dir que no sigui una disciplina controvertida i, fins a cert punt, encara poc sistematitzada i en fase d'elaboració. De fet, malgrat la gran efervescència dels darrers anys podem dir que sempre hi ha hagut en el camp de l'ètica, en un grau o altre, una preocupació per reflexionar sobre el món de

⁹⁹. En el món acadèmic i empresarial encara se cita molt per la seva formulació anglosaxona (Business Ethics). No compartim aquesta formulació, per tal com exclou la reflexió en clau ètica sobre qualsevol altra organització que no encaixi en el món dels negocis. De tota manera, la disciplina ha arrencat d'aquest terreny, i així és coneguda internacionalment. Atès que no és l'objectiu d'aquest estudi la reelaboració d'aquest concepte, per raons pragmàtiques seguirem usant aquesta expressió, a partir d'ara amb les sigles BE.

l'activitat econòmica. Aquesta reflexió ètica, però, se centrava bàsicament en dues temàtiques: d'una banda, l'activitat econòmica o els sistemes econòmics com a tals; d'una altra, els comportaments dels individus en l'activitat econòmica. No és fins que es desenvolupa una reflexió sistemàtica sobre les empreses i organitzacions com a tals que apareix progressivament una reflexió que assumeixi, des del punt de vista de l'ètica, l'especificitat de la vida organitzativa i la de les persones en el si de les organitzacions (McHugh, 1988).

Una primera aproximació a aquesta problemàtica va venir lligada als intents de analitzar més sistemàticament la gestió com a professió: així com hi ha una certa ètica del treball i d'algunes professions, es comença a plantejar si es pot parlar d'una ètica dels gestors, com a subjectes amb un perfil professional ben delimitat. No cal dir que la reflexió sobre les seves actuacions va provocar cada cop més la consideració que no es podien considerar merament com les actuacions (morals o immorals) d'uns individus aïllats.

Progressivament, doncs, els problemes morals van deixar de ser vistos només com a problemes individuals i, juntament amb el desenvolupament de les teories de l'organització (Boatright, 1988) i la seva docència es va anar desenvolupant el que més estrictament coneixem ara com a BE. És partir dels anys 70, doncs, que podem considerar establerta amb un mínim reconeixement públic (tant en el món acadèmic com en el de les organitzacions) la BE¹⁰⁰.

Aquí la perspectiva s'amplia notablement. Com hem dit, fins a aquest moment la perspectiva ètica estava molt centrada en els aspectes normatius dels sistemes socials i polítics i, sobretot, en la conducta de la persona com a individu, un individu comprés amb una notable abstracció dels condicionaments organitzatius. Obviament, aquesta comprensió no exclouia molts aspectes de la vida de les

¹⁰⁰. És important notar que bona part de la pressió social en aquesta línia va venir provocada per una sèrie d'escàndols socio-econòmics que van generar un amplí debat sobre les pràctiques habituals en les empreses i en les organitzacions públiques.

organitzacions susceptibles de ser considerades moralment: les decisions, el tracte amb els altres, el compliment dels tractes, el mal causat, les pròpies motivacions, els fraus, etc. Però sempre com accions d'individus susceptibles de ser regulades moralment. A més, la perspectiva moral era notablement estreta. Una mena de moral "aplicada" de principis, valors o normes que no es discutien, perquè es consideraven inherents a les exigències morals de les empreses i organitzacions.

A partir dels 70 es comencen a produir uns canvis que arriben fins a avui, i que marquen el desenvolupament actual d'aquesta disciplina. En primer lloc, la incorporació de les empreses i organitzacions (i les seves polítiques) com a objecte de reflexió ètica específica (Andrews, 1973). I, amb relació a això, l'amplíssim debat (del qual no ens podem ocupar ara) al voltant de la qüestió de si una empresa o organització pot ser considerada, com a tal, un subjecte moral, o si, al contrari, el discurs moral només es pot referir a les persones com a tals (French, 1979). Però, simplement, el fet que aquesta mateixa qüestió hagi estat objecte de discussió -no tan sols per una prouja acadèmica, sinó per les conseqüències operatives que té- ja és prou significatiu. Hi ha, però, un segon canvi no menys important que l'anterior. Es tracta aquí de la incorporació a la temàtica de la BE d'autors provinents més estrictament del camp de la filosofia i, en tot cas, de la incorporació d'una creixent perspectiva interdisciplinària que fa que un major bagatge filosòfic -i, de vegades, teològic- es faci present en la reflexió (McIntyre, 1979). En la nostra opinió, no és alié a aquest procés el fet que, cada cop més, la BE deixa de ser una especialitat gairebé exclusivament anglosaxona i comença a desenvolupar-se a Europa Occidental. Això li suposa a la BE un cert enriquiment -producte d'un major pluralisme cultural- i la incorporació d'una tradició més acostumada a la reflexió crítica sobre els sistemes socioeconòmics i a la fonamentació ètica i no, simplement, preocupada pel bon funcionament del sistema vigent, com sol ser més aviat la que ha predominat en les escoles de gestió usamericanes (Moussé 1989a).

Ens trobem, doncs, que, cada cop més, en l'agenda de la BE es passa

de la persona a la corporació (Mahoney, 1990), sense que això comporti, evidentment, cap mena de reducció de l'èmfasi en les qüestions i les perspectives personals. S'ha anat passant d'una perspectiva centrada en la responsabilitat personal a una perspectiva que considera la responsabilitat corporativa. Com hem dit al començament, un factor clau d'aquest canvi de perspectiva ha estat el reconeixement -ètic!- que en societats cada cop més complexes moltes de les actuacions humanes més significatives i amb més conseqüències es duen a terme en el context d'empreses i organitzacions. Aquest fet demana no una mera superposició de la reflexió ètica sobre els individus i les organitzacions, sinó una major interacció d'ambdues (Bowie, 1986; DeGeorge, 1986).

Un darrer element que ha contribuït a enriquir aquest desenvolupament de la BE ha estat la progressiva atenció analítica i pràctica al que s'ha anomenat "cultura" corporativa o de les organitzacions (Mondy et al., 1990). Aquí s'entén cultura com el conjunt de creences, valors, rituals, tradicions, narracions o símbols que comparteixen els membres d'una empresa i organització, en la mesura que els donen un marc de referència per a la seva actuació en el seu si. Això ha generat cada cop més una orientació a expressar explícitament el que ha rebut diversos noms: ethos, identitat, propòsit, visió, missió i d'altres semblants. No cal dir que el fet d'incorporar aquestes temàtiques no vol dir que s'incorpori una reflexió moral, Però és evident que una aproximació d'aquest tipus permet una major connexió del discurs organitzatiu amb el discurs moral. En la nostra opinió, ens trobem amb una dinàmica que, d'entrada, es presta a confusió, però que a mig termini pot ser prou fecunda. La confusió li ve del fet que -aparentment- es comparteixen determinats conceptes molt carregats axiològicament (cultura, valor, missió, etc.). Però l'ús és encara molt diferent, puix que compartir paraules no és compartir un llenguatge. Aquesta confusió pot emascarar preteses coincidències entre l'ètica i la teoria de l'organització que estan ben lluny d'haver-se produït. Però pot propiciar una major connexió, sobretot si es pren com a referència el que pot ser una de les preocupacions comunes més importants: la comprensió del canvi social i la del canvi organitzatiu, i la direccionalitat d'ambdós.

Podem dir que ens trobem en un moment molt dinàmic de la BE, que ha passat de l'ètica individual a la corporativa. Sintetitzar aquest procés i els seus trets bàsics ens ajudarà a comprendre els problemes actuals.

En una primera fase, la BE es plantejava com una branca de l'ètica, que mirava d'aplicar uns determinats principis generals ètics a un camp ben concret de l'acció humana: l'activitat econòmica o, molt més concretament, els negocis. Des d'uns principis que es donaven més o menys per obvis, naturals, o evidents, es mirava d'anar escatint quins eren els drets i deures dels qui es trobaven involucrats en aquesta activitat i com avaluar moralment les seves actuacions. La transició es va produir quan, a través de la consideració moral de l'acció dels directius, es va caure en el compte que aquests eren directius... d'organitzacions.

La segona fase ja va posar l'accent en la responsabilitat corporativa. El nucli d'aquesta comprensió rau en el reconeixement que les organitzacions tenen obligacions socials que trascendeixen les seves funcions econòmiques. Els canvis respecte la perspectiva anterior són importants. N'assenyalarem tres. En primer lloc, el pas de centrar la reflexió moral en el rol del manager a centrar-lo en l'acció de la corporació. En segon lloc, el pas d'una perspectiva moral generalitzant a una major atenció a problemes específics i a les relacions amb els grups que es veuen afectats per l'acció de l'organització. I, en tercer lloc, el fet de deixar de parlar exclusivament en termes morals (bé, justícia, drets...) i incorporar termes procedents de les ciències socials (poder, legitimació, racionalitat...).

La tercera fase és un desenvolupament de l'anterior, però prou específic com per que la distingim. Es correspon amb una visió més directiva i proactiva de la responsabilitat social. Ja no es tracta simplement de respondre a les demandes i a les pressions socials, es tracta d'anticipar-s'hi, d'atendre al canvi social, a les noves demandes i preocupacions de la societat envers les empreses i

organitzacions, i reconstruir la mateixa legitimitat de l'organització. Ens trobem, doncs, en un canvi de perspectiva o de focalització, més que no pas en un canvi de temàtica. Es tracta d'elaborar el significat de l'acció corporativa i no tan sols els seus objectius, per bé que aquest canvi de perspectiva no és especulatiu, sinó que es concreta en propostes objectivades de desenvolupament organitzatiu.

Aquesta evolució desemboca en la perspectiva actual més centrada en la comprensió de l'organització com a procés organitzatiu i en l'èmfasi en els processos de presa de decisió. Aquesta obertura (Epstein, 1987a, 1987b) cal entendre-la més aviat com un canvi de paradigma o d'aproximació, que reelabora i reestructura totes les aportacions anteriors. Per tant, es manté l'atenció envers el significat moral de les preferències, les opcions i les accions dels individus segons la seva responsabilitat en el si de l'empresa; es manté l'atenció en les conseqüències de les polítiques organitzatives i en els productes de l'acció corporativa; es manté l'atenció envers detectar, avaluar, anticipar i respondre a les expectatives internes i externes de tota mena que van apareixent amb relació a l'empresa o organització. El que s'incorpora és aquesta perspectiva que posa èmfasi en la interrelació del conjunt d'elements de tota mena que configuren el procés de constitució de l'organització¹⁰¹ i la construcció de les pròpies finalitats que això suposa, no com a formulació ideològica, sinó com a clau de comprensió dels processos de presa de decisió. Les possibilitats d'aquest enfocament caldrà veure'ls en els propers anys.

Sigui quin sigui el procés, hi ha una pregunta que cal plantejar-se: com s'ensenya, això? (i la prèvia: cal fer-ho?) (Bunke, 1988). Aquí la pregunta, en contra del que pot semblar, no té cap mena de ressonància platònica, sinó uns orígens molt més immediats. El desenvolupament i la sistematització de la BE han anat molt lligats, com ja hem dit, al desenvolupament de la tasca de les escoles de

¹⁰¹. I, per tant, la comprensió de l'organització com un procés dinàmic de (re)institucionalització, i no simplement com un "fet" institucional.

gestió, i al desenvolupament de les seves responsabilitats. Quina mena de directius per a quina mena d'organitzacions cal educar? Com més amplada de mires té la resposta a la pregunta i menys exclusivament operativa és, més es fa present la necessitat d'educar també la capacitat d'anàlisi i reflexió moral per part dels esmentats directius.

No és el moment d'assenyalar l'evolució que s'ha seguit en aquest camp, però ens resulta indispensable fer un apunt sobre les opcions predominants actualment.

Una opció, no cal dir-ho, és que no cal ensenyar res que es pugui incloure sota el títol de BE. Explicar les raons d'aquest plantejament ens demanaria repassar tota una sèrie d'argumentacions que s'han anat donant des dels anys 70 (Mahoney, 1990), cosa que no podem fer ara. Des de la coneguda sentència de Friedman, segons la qual l'única responsabilitat social de l'empresa és augmentar els seus beneficis, fins al refús del conflicte intern que suposa l'increment de punts de referència a l'hora d'establir un model de gestió, passant per la prevalença del "paradigma economicista" de comprensió de l'empresa i acabant per l'esquizofrènia o la impermeabilitat entre el discurs econòmic i el discurs moral, hi ha tot un seguit de raons que refusen la mateixa possibilitat d'una BE¹⁰².

Normalment, l'aproximació dominant fins ara ha partit d'una distinció de l'anàlisi de la BE en tres nivells: el sistèmic (referit al sistema econòmic), l'organitzatiu (referit a les organitzacions) i l'individual (referit als individus en les organitzacions). Els programes docents d'aquesta segona opció solen reproduir i desenvolupar amb més o menys amplitud aquest esquema (Bowie, 1986; McHugh, 1988; Moussé 1989a, 1989b; Tsalikis & Fritzsche, 1989; Mahoney, 1990). Hi sol haver una brevíssima píndola sobre les grans

¹⁰². Aquestes, i d'altres raons de tipus sociocultural, tal vegada palesin la suara esmentada impossibilitat. Però el que és segur que posen de manifest és la complexitat d'elements que cal tenir en compte a l'hora de treure'n l'entrellat, d'aquest debat.

doctrines ètiques, una consideració -també força breu- de les teories sobre el capitalisme i sobre la justícia social, un desenvolupament del concepte de responsabilitat social de l'empresa, i un desenvolupament de les qüestions que són susceptibles de generar conflictes morals en les diverses dimensions de l'acció organitzativa (p.e.: la protecció dels drets dels consumidors, dels drets dels treballadors i de l'entorn; les relacions amb els treballadors i el seus drets i deures; la informació i la publicitat; les decisions financeres, etc.). En totes les àrees es pretén sobretot que es produeixi una presa de consciència de les implicacions i les conseqüències de les decisions, amb atenció als valors i les preferències morals que es posen en joc.

Darrerament, va prenent força una tercera opció més ambiciosa, però més difícil d'articular (Dunfee & Robertson, 1988). Sense descartar la necessitat d'una formació específica en BE, aquesta aproximació considera que "l'existència d'un curs separat de business ethics, tant si és opcional com si és obligatori, provoca en nombrosos estudiants la connotació que l'ètica és exògena a les funcions bàsiques de la gestió"¹⁰³. A més, aquesta presentació "separada" fa que l'ètica sigui percebuda com quelcom d'irreal i "allibera" a totes les disciplines del currículum acadèmic de plantejar-se les implicacions i els supòsits ètics de la temàtica que tracten. L'opció, doncs, es presenta com una alternativa: la de integrar directament l'ètica en tots els programes de formació de directius. Es tracta de detectar totes aquelles qüestions èticament rellevants i tractar-les explícitament en el moment que es proposen, també, com a qüestions de gestió. Es tracta de fer veure -i practicar acadèmicament- que la clau de comprensió ètica és una part integral de la mateixa gestió. Aquesta proposta que es va obrint lentament pas comporta, no cal dir-ho, nombroses dificultats. No deixen de ser importants les organitzatives (en aquests cas, d'aquestes peculiars organitzacions que són les escoles de gestió). Però les més complexes fan referència al fet de l'exigència d'interdisciplinarietat que això comporta i al problema que suposa la pluralitat de creences i

¹⁰³. Dunfee & Robertson, 1988, pàg. 848.

critèris ètics que hi sol haver en aquests claustres de professors¹⁰⁴.

Subjacent a aquesta tercera opció hi ha dues preguntes que, dissortadament, no sempre es plantegen: qui és el perfil d'una persona moralment educada en una societat pluralista? (Johnson, 1981); quina és el procés educatiu -i el perfil d'educador!- adequat a aquest objectiu?

Aquí pluralisme no és sinònim, merament, d'acumulació. El que sobretot posa de manifest és la complexitat de la realitat, de la qual, malgrat tot, cal fer-se càrrec. Aquesta complexitat ja és inherent a la mateixa constitució dels individus (Tsalikis & Fritzsche, 1989). Ens trobem que hi conflueixen, en primer lloc, les creences, opcions, motivacions i necessitats personals; en segon lloc, les exigències socials, tècniques i deontològiques pròpies del seu camp professional; i, en tercer lloc, els objectius, les polítiques i la cultura de l'organització a la qual pertany. Si a això hi afegim que la realitat consisteix en la interacció entre persones que poden donar continguts diversos a aquestes tres dimensions de la constitució moral dels individus, el problema sembla insoluble.

Però tal vegada es tracta no de resoldre el problema, sinó d'assajar-ne una reformulació. Tal i com hem vist en els plantejaments que hem presentat sumàriament, l'orientació de la BE se centrava de manera gairebé exclusiva en els continguts, sense gairebé cap atenció al que podríem anomenar elements estructurals. En un treball de síntesi relativament recent (Bowie, 1986) encara hi podem trobar una síntesi dels trets comuns a tots els cursos de BE que no inclouen cap consideració sobre el que hem anomenat elements estructurals de la moralitat: les dimensions cognitives, el judici, les virtuts i les actituds, etc. Els continguts s'ho emporten gairebé tot.

¹⁰⁴. I, cal afegir-ho, que en el món acadèmic no sempre hi ha la tradició o la disponibilitat a reflexionar sistemàticament sobre les implicacions morals de la pròpia activitat docent.

Tanmateix, una educació moral centrada bàsicament en els continguts no pot ser adequada a una societat en canvi (Coleman, 1987) i a unes organitzacions cada cop més complexes. Una educació moral centrada bàsicament en la transmissió de continguts pressuposa l'existència d'un "ordre" (social o moral, tan se val ara) que cal preservar i al qual cal adaptar-se. Però una societat pluralista ha fet esclatar, per la via dels fets, la possibilitat d'aquest mateix ordre. Sobretot si tenim present que en aquest estudi ens estem referim a la constitució d'organitzacions que comparteixen objectius, no a la constitució de comunitats que comparteixen unes actituds i uns estils de vida (Abbà, 1989).

De què es tracta, doncs? D'una banda, de no oblidar que tota proposta d'educació moral es proposa desenvolupar una certa maduresa personal i organitzativa (Andrews, 1973). Però, sobretot, es tracta de tenir present que, quan es tracta d'adults, "és molt dur canviar hàbits, creences i valors. Però aquest canvi no és la funció primària d'un curs d'ètica de la gestió. La funció primària és la d'ensenyar sistemes d'anàlisi ètica, no standards de conducta moral"¹⁰⁵. No es tracta ara de debatre aquesta contraposició ni la seva validesa, sinó de caure en el compte que no cal posar èmfasi tan sols en els continguts morals de la BE, sinó també -i gosariem dir que sobretot- en les capacitats morals de les persones.

Aquesta perspectiva sembla que obre una porta a la incorporació de l'aportació de Kohlberg en el camp de la BE.

5.2 L'assumpció del model de Kohlberg en les escoles de gestió (A): nota prèvia.

Mirat sobre el paper, sembla que la teoria i la metodologia de Kohlberg haurien de ser un bon suport per a la BE, sobretot si tenim present que es tracta de l'educació moral d'adults. Com a mínim, creiem que es poden prendre en consideració cinc raons.

¹⁰⁵. Hosmer, 1988, pàg. 10.

En primer lloc, que permet posar l'accent en la construcció dels valors i dels objectius, sense atendre directament als continguts ni fer-ne un objecte de debat moral prioritari, i, per tant, evitant tant una estèril confrontació de valors com una no menys estèril mera afirmació sense ulterior discussió o reflexió. Evidentment, es produeix una reelaboració dels continguts, però aquesta reelaboració, en tot cas, és el resultat d'un procés en el qual no s'ha posat èmfasi en el contingut sinó en la forma de la seva elaboració.

En segon lloc, l'èmfasi de Kohlberg en el procés de desenvolupament permet partir de la realitat cognitivo-moral en la qual es troba cadascú, sense prejudicar els passos que ha de fer o el nivell que ha d'assolir. Es tracta de proposar i estimular un creixement personal que ha de seguir el seu propi ritme en cadascú, i no d'homogeneitzar conductes ni pensaments. Es tracta de permetre una major lucidesa sobre un mateix i sobre l'organització en la qual hom està i d'oferir una possibilitat de desenvolupar unes capacitats, cosa que és més possible si partim del nivell assolit -de la realitat- i no pretenem adaptar mecànicament la realitat a un determinat ideal.

En tercer lloc, la tradició cognitiva i constructivista posa l'accent en el discurs moral en tant que aquest es posa en acte. L'atenció no es posa en les declaracions de principis, sinó en el discurs moral que s'interpenetra en les decisions. Kohlberg ens permet comprendre com pensem moralment les decisions que prenem, i no, simplement, quines idees morals sostenim. Atesa la importància que hem donat als processos de presa de decisions, no cal dir que un enfocament com el de Kohlberg pot il.luminar i enriquir amb més força la moral viscuda quotidianament que no pas un enfocament merament orientat a l'adquisició de determinats continguts morals, la integració pràctica dels quals, com ja hem vist, sempre va endarrerida respecte la seva incorporació intel.lectual.

En quart lloc, centrar-se en el raonament i en el judici no tan sols permet esmortuir els aspectes més improductius del conflicte que es produeix inevitablment en un diàleg centrat sobre els continguts

morals (o comprendre millor aquest conflicte, quan es veu que no és pròpiament de contingut, sinó resultat de partir de nivells massa separats de raonament moral), sinó que permet més la col.laboració educativa i la interacció interdisciplinar, en la mesura que l'única (?) qüestió passa a ser, en la diversitat de plantejaments i conflictes, desenvolupar estratègies orientades al creixement en la capacitat de judici moral i a la comprensió de les estructures de raonament dels altres.

Finalment, l'aproximació de Kohlberg permet, si més no, plantejar-se de manera més operativa el que és, en la nostra opinió, una de les paradoxes més importants de l'educació moral: el fet que, per dir-ho en llenguatge de Kohlberg, la majoria dels discursos morals -que es proposen com a models orientatius de caràcter normatiu i com els únics plantejaments pròpiament morals- es mouen en continguts dels nivells 5 i 6, mentre que la majoria de la gent no ha passat del 4... si hi ha arribat. Aquesta paradoxa explica, en la nostra opinió, moltes de les ineficiències de la formació en BE, i el sentiment d'insuportable separació entre el discurs ètic i la realitat quotidiana. Pel que coneixem, aquesta paradoxa no ha estat plantejada com a tal, i creiem que, pel que acabem d'exposar, els plantejaments de Kohlberg ofereixen, si no una solució, sí una aproximació diferent que permet assajar d'altres vies de resolució del problema.

Hem vist, doncs, algunes de les raons que, en la nostra opinió, abonen la incorporació de Kohlberg a la BE. Però, sorprenentment, aquesta incorporació és relativament recent, i encara moderada, cosa que no ens permet fer-ne un balanç definitiu¹⁰⁶. El fet que en els darrers dos anys s'hagin plantejat arreu del món diversos projectes d'investigació en aquesta línia -tots ells lligats a escoles de gestió- ens permet pensar que podrem millorar-ne ràpidament la valoració.

¹⁰⁶. Creiem que les referències citades al final sobre aquesta qüestió recullen (si tenim en compte la bibliografia que cada una d'elles utilitza) tot el material més important que fins ara hi ha sobre aquesta temàtica.

Provisionalment, creiem que es poden donar almenys dues raons que expliquen aquest retard. Per una banda, que els projectes i estudis sobre desenvolupament i educació morals han estat molt centrats en infants i adolescents, precisament a causa del fet que és quan es constitueix la personalitat moral, deixant més en segon terme els adults. Sembla, però, que ens caldria més investigació sobre les possibilitats de canvi en adults -i més quan es tracta d'una aproximació tan fortament cognitiva- i no tan sols sobre el nivell que han assolit. L'altra raó ens remet a la poca atenció que la BE ha atorgat al diàleg amb les aportacions recents de la filosofia moral. El mínim que es pot dir de la majoria de manuals¹⁰⁷ de BE no és tan sols que palesen una escassa consideració per la teoria ètica com a tal -cosa que podria quedar justificada per la seva orientació més d'ètica aplicada- sinó que semblen ignorar aportacions bàsiques de l'ètica contemporània. En aquest punt, la incorporació de Kohlberg (tal vegada més "fàcil" per ser un autor usamericà) no s'ha de considerar com una fita, sinó com un pas en un camí que encara preveiem molt llarg.

Disposem, però, en els darrers anys d'algunes investigacions que s'han dedicat a estudiar el llenguatge moral dels directius, sense relacionar els resultats, tanmateix, amb una clau de lectura kohlbergiana. Prendre'ls en consideració ara ens podrà ajudar després a situar millor les aportacions dels que ho han fet.

Gellerman (Gellerman, 1986) va sistematitzar un estudi més ample en el qual, mitjançant l'entrevista personal o l'anàlisi d'històries, es van aplegar els casos d'alts directius (considerats prèviament al problema plantejat com a "bons" directius) que havien pres decisions èticament censurables i amb conseqüències nefastes per a les organitzacions per a les quals treballaven, per a tercers, o per a ells mateixos. La conclusió va ser que predominaven, a l'hora de justificar o racionalitzar aquests actuacions, quatre línies d'argumentació. En primer lloc, la creença que aquella actuació no

¹⁰⁷. Amb algunes excepcions, si més no quant a la intenció: vegi's Moussé 1989a, 1989b.

traspassava els límits de la legalitat, i que no era realment immoral. En segon lloc, la creença que aquella actuació s'havia fet seguint el que es creien els millor interessos de les persones implicades o de la corporació. En tercer lloc, la creença que no hi hauria problemes perquè l'actuació estava prou protegida com perquè mai no fos descoberta o coneguda. En darrer lloc, la creença que, puix que l'actuació es duia a terme per a ajudar la pròpia companyia, aquesta protegiria o perdonaria la persona que s'hi havia embolicat. Breument, quina consideració podem fer sobre aquestes argumentacions? Doncs que totes elles es mouen en els estadis corresponents al nivell preconvençional de Kohlberg, confirmant en aquest punt moltes de les seves conclusions, en concret la que atribueix una major probabilitat de comportament immoral als adults que es mouen en els primers estadis¹⁰⁸.

Una altre estudi important és el que es va a dur a terme entre directius canadencs (Bird et al., 1989). L'estudi es va dur a terme a partir de l'anàlisi de converses entre directius en les quals apareixien qüestions èticament rellevants. L'objectiu era prendre en consideració la manera com el discurs moral funcionava com a element de relació entre els implicats. La peculiaritat d'aquest estudi era que no es fixava tant en el contingut substantiu de les referències morals que tenien els subjectes, sinó l'ús que en feien en les seves interaccions. Així, hom va arribar a concloure una distribució ben significativa: en un 8% dels casos el discurs servia per a expressar frustracions; en un 17'5%, prenia la forma de racionalitzacions per excusar qui parlava o la seva organització; en un 5% dels casos tenia un contingut ideològic que es feia servir per a defensar o criticar les estructures d'autoritat; en un 14%, servia per a lloar o blasmar la conducta dels altres; en un 29% dels casos s'utilitzava per a invocar principis o normes generals; en un 17,5% dels casos el discurs moral servia per a criticar, justificar o defensar actuacions que ja s'havien dut a terme; finalment, en un 9% dels casos el

¹⁰⁸. Recordem que s'ha verificat una major tendència a la consistència entre conducta moral i principis morals en els estadis alts, i una major correlació entre conducta conflictiva moralment parlant i un raonament propi dels estadis baixos.

discurs moral servia per a clarificar situacions, identificar problemes o prendre decisions. La conclusió a la qual van arribar els autors va ser que "el llenguatge moral és usat més aviat estratègicament com a base per a la justificació que no pas cognitivament com a base per a una opció"¹⁰⁹. Aquest estudi també sembla anar en la línia del que ens estem plantejant, per bé que resulta un xic més complex. En efecte, per dir-ho amb una formulació piagetina, se'ns confirma que el pensament verbal i el pensament actiu no solen coincidir, i que no hi ha necessàriament correlació entre l'ús d'expressions morals i l'orientació de la conducta. Atès que el treball es fixa en l'ús del llenguatge moral i no en l'estructura del judici no podem fer comparacions exhaustives, i més quan constatem que, en la pràctica, el llenguatge moral pot ser usat de moltes maneres, encara que el contingut sigui el mateix¹¹⁰. Però, en canvi, sí que ens és important constatar que és habitual afirmar valors morals o referir-se a ells, però molt poc habitual incorporar-los conscientment en els processos de presa de decisions. Com sabem, la metodologia de Kohlberg ens permet activar i desenvolupar el discurs moral en la seva interpenetració en les preses de decisions¹¹¹.

Finalment, un estudi de Nielsen (Nielsen, 1988) va intentar estudiar quines eren les limitacions del raonament moral amb relació a l'acció moral. La seva hipòtesi era que tant els filòsofs com els directius consideren que l'ètica té un alt component de raonament i que aquest raonament, quan l'utilitzen individualment o conjuntament, s'usa en dos sentits: epistemològic (qué és ètic o no) i pràctic (quina

¹⁰⁹. Bird et al., 1989, pàg. 80.

¹¹⁰. Això també té una certa semblança amb el concepte d'estadi de Kohlberg, en el punt que es defineix no pels valors de referència, sinó per l'organització i ús dels valors que siguin.

¹¹¹. No cal dir que l'estudi de referència ens parla de l'ús explícit o conscient del discurs moral en les preses de decisions. Ja sabem que, segons Kohlberg, sempre que es dóna un conflicte en una elecció s'activa una forma de raonar moralment. Probablement, altres dels usos del discurs moral ressenyats es deuen correspondre amb alguna forma de judici (així com -òbviament- l'ús conscient no ens diu res del nivell en el qual es dóna).

actuació és més ètica que d'altres). Doncs bé si s'analitza el que diuen tant els filòsofos com els directius quan es tracta de saber quines limitacions té el raonament quan es tracta de fer-lo pràctic, ens trobem les següents consideracions:

1. Si els drets humans estan limitats en les organitzacions, el raonament ètic també.
2. La incertesa i la complexitat limiten el raonament ètic.
3. Si la referència de les persones i de les organitzacions és una "mala" autoritat, el raonament ètic en l'acció estratègica esdevé limitat.
4. Molta gent fonamenta el judici moral més en el seu passat i en experiències inarticulades que no pas en el raonament ètic.
5. Hi ha limitacions congènites o d'hàbit que limiten el raonament ètic.
6. Les pressions de temps no permeten el ritme que demana el raonament ètic.
7. Els gestors d'alt nivell no creuen que hi hagi falles en els seus criteris bàsics.
8. Els gestors de nivell mig creuen que els d'alt nivell no tenen interès en el raonament ètic, i que no se'ls pot interessar en això.
9. Les diferències culturals i ideològiques limiten el terreny comú per al raonament ètic.
10. Per a molta gent, l'ètica no és un afer cognitiu o analític, i això limita la capacitat de raonament ètic.
11. Per a molta gent, l'ètica és un afer intuitiu, emocional o gairebé místic, cosa que exclou el raonament.
12. El pas de l'"és" al "s'ha" no es pot fer per deducció, cosa que impedeix el raonament ètic orientat a l'acció.
13. Els gestors poden entendre i conèixer el raonament ètic, però no escollir i optar mitjançant aquest raonament.

Si parem esment a aquest llistat hi podem trobar afirmacions molt dignes de ser preses en consideració. Però hi podem trobar sobretot moltes de les dificultats pràctiques que té una aproximació que és diferent a la que proposa Kohlberg. Com hem vist, totes aquestes

dificultats responen a un plantejament: el plantejament segons el qual l'acció moral consisteix en els pas de la -diguem-ne- teoria a la pràctica. Se segueix l'esquema "hom té determinades idees o principis morals, i després els posa (o no) en pràctica". En aquestes afirmacions hi trobem elements prou importants per a analitzar les dificultats o resistències que hom es troba davant la posada en pràctica d'aquestes idees, o davant del mateix procés de clarificació d'aquestes idees. No cal menysternir-los però, per contrast, ens ajuden a situar millor l'aproximació de Kohlberg: partir de la pràctica o, millor dit, partir de l'estructura del discurs moral que sempre es posa en joc en la pràctica quan hom es troba davant de qualsevol conflicte de preferències a l'hora de prendre una decisió. I veure si és possible un desenvolupament (formal i de continguts) que treballa sobre la mateixa estructura formal del judici en el procés pràctic de jutjar i decidir.

Vegem, doncs, què han donat de si alguns treballs sobre el judici moral dels directius que han adoptat la metodologia de Kohlberg.

5.3 L'assumpció del model de Kohlberg en les escoles de gestió (B): possibilitats i limitacions.

Plantejar-se la incorporació de qualsevol formació ètica -sigui segons la matriu de Kohlberg, sigui segons qualsevol altra- entre els directius d'organitzacions no es pot fer en el buit o en general. Perquè segons el model d'organització o el model de comprensió del que són les responsabilitats directives del que hom parteixi, el tipus de reflexió ètica que es proposi ja està delimitat d'entrada.

Hi ha diversos intents de posar de manifest aquesta interrelació. En prendrem un (Boatright, 1988) com a referència perquè, sense ser exhaustiu, recull prou significativament alguns dels enfocaments més importants i adopta una perspectiva que resulta més adequada per a la connexió amb els plantejaments de Kohlberg.

Segons aquesta perspectiva, podem considerar cinc aproximacions al rol del directiu, implicant cada una d'elles una manera d'entendre

les relacions entre aquest rol i l'ètica.

a) el model d'enginyer de l'organització. Segons aquesta perspectiva, gestionar és bàsicament aplicar determinades tècniques per tal d'assolir una més eficient organització del treball i uns millors resultats. Aquest model pot esdevenir impermeable a la comprensió dels conflictes (i als conflictes de valors) puix que fàcilment se'l comprén com a resultat d'una organització ineficient. Gairebé no hi ha lloc per a consideracions ètiques en el procés de presa de decisions, puix que hom veu la tasca del directiu bàsicament com un afer tècnic de dirigir i organitzar de la manera més eficient. Aquests plantejaments no deixen lloc a l'ètica en la mesura que el seu criteri d'avaluació és "funcionar", sense cap reflexió o anàlisi dels supòsits de qualsevol "funcionament" o dels supòsits que permeten pensar i definir l'eficàcia i l'eficiència. L'ètica només és planteja en termes de "responsabilitat professional", entesa com a delimitació de les exigències de la seva funció.

b) el model economicista. Té en comú amb l'anterior la preocupació per l'eficàcia i l'eficiència, però no veu el directiu merament com a organitzador, sinó com a conductor, com a pilot de la nau que li ha de donar direccionalitat en el si del mercat en el qual opera. El subjecte passa a ser l'empresa com a actor econòmic que ha de sobreviure, i aquests criteris econòmics passen a ser la clau de comprensió dominant. Se suposa que, sota aquesta lògica, l'empresa (assimilada al rol directiu) actua com un individu racional que maximitza utilitats, però en redueix la comprensió¹¹² a aquesta absolutització de la dimensió econòmica. En aquest cas, l'ètica no fa referència pròpiament a la tasca del directiu o a l'actuació de l'organització, sinó que és la superposició a la tasca del directiu de la filosofia moral de matriu utilitarista, usada com a legitimació de la seva activitat.

¹¹². I la mateixa comprensió del que cal entendre per "racional".

c) el model de gestió dels valors. Aquest model posa èmfasi en la configuració de valors com una de les tasques directives. El directiu és vist també com el creador i configurador dels valors d'una empresa o organització. Coordinar i orientar la tasca de moltes persones amb relació a determinats objectius en el marc d'una comprensió del que és la mateixa raó de ser d'aquesta organització comporta configurar, comunciar i compartir determinats valors propis de l'organització. Des d'aquesta perspectiva es reconeix que tota organització és travessada per un sistema de valors. El problema és que ni tots els valors són morals, ni incorporar una consciència axiològica en les preses de decisions comporta adoptar una perspectiva ètica. És veritat que aquest model assumeix que una organització és un grup humà, un grup de persones que comparteixen activitats i alguns objectius. Però aquests valors es poden reduir a l'expressió dels propis interessos i a l'assumpció acrítica dels valors que l'entorn més immediat transmet o assigna a l'organització i als seus directiu.

d) el model formal d'organització. Aquest model, per bé que com a constructe teòric està molt posat en qüestió, ha deixat com herència una comprensió de les relacions entre ètica, organització i tasques directives encara molt extesa. Segons aquest model, una organització és una estructura més o menys jerarquitzada de rols i funcions, en la qual cadascú té establerts els seus drets i responsabilitats. La racionalitat s'identifica amb aquesta estructura organitzativa (entesa com a instrument adequat per a assolir determinats objectius). Per tant, aquest model "desmoralitza" l'actuació en la mesura que "bo" s'acaba identificant amb "bon procediment" i, aquest, amb "procediment establert". Com hem dit, hom gairebé ha desmantellat la viabilitat teòrica d'aquest model, en la mesura que, si més no, ignora les relacions informals sempre presents, les ineficiències i irracionalitats que es produeixen en la pràctica, i la seva mateixa cultura organitzativa. Però aquesta crítica és perfectament compatible amb una consciència moral segons la qual la pròpia responsabilitat (o no-responsabilitat)

es redueix al compliment de les pròpies funcions, del que a hom se li ha demanat o del que "s'espera" de ell.

e) el model polític. Des d'aquesta perspectiva, tota organització (i les corresponents tasques directives) demanen, per descomptat, establir finalitats i objectius i maldar per assolir-los. Però aquest assoliment exigeix un procés de reflexió constant sobre els objectius establerts i el camí que s'està seguint. Per aconseguir-ho cal caure en el compte que la vida d'una organització és el resultat d'una contínua interacció entre grups interns i externs que configuren o estan implicats en les seves activitats. Això vol dir que el treball directiu té també un fort component de mediació entre aquests diversos grups, i de consideració dels seus interessos. Dirigir comporta aquí, doncs, una important funció medidora d'interessos i d'articulació dels mateixos en funció del que s'ha establert com a finalitat i raó de ser de l'empresa o l'organització. Això suposa, des del punt de vista ètic, la pregunta pels criteris de reconeixement mutu i els procediments per a l'establiment d'acords, puix que mediar, governar i dirigir es fa sempre amb relació a alguna finalitat.

La perspectiva que ens poden donar aquests models no exhaureix totes les perspectives possibles davant de la comprensió de l'activitat directiva. Però ens permet tres consideracions suficients per al nostre objectiu. En primer lloc, que tot fet organitzatiu suposa una determinada racionalitat en el que pertoca a la comprensió de l'empresa i de les seves decisions. En segon lloc, que tota organització genera -en la seva mateixa dinàmica organitzativa- una selecció del que cal i el que no cal considerar com a moralment rellevant. En tercer lloc, que el discurs moral -quan es tracta de la BE- no pot ser únicament discurs, sinó que ha de comprendre les diverses lògiques organitzatives.

Creiem que aquestes consideracions (i l'exploració prèvia que li ha servit de suport) són suficients perquè ens permeten plantejar-nos d'una manera clara l'expecificitat que pot tenir l'aportació de

Kohlberg en aquest context. Precisament perquè se centra en l'estructura del judici moral que opera en el procés de presa de decisions podem considerar com una hipòtesi versemblant que la seva aplicació no depèn de l'adopció d'un model de teoria organitzativa (com s'esdevé en les aproximacions ètiques que donen més èmfasi al contingut), sinó que pot ser transversal a tots ells. I, a més, al posar l'accent en la construcció de la consciència moral com a procés, obre la possibilitat de canvi sense quedar circumscrit al model de pertinença i sense negar, tampoc, la viabilitat (si més no des del punt de vista que estem adoptant) del model del qual es parteix, sigui el que sigui.

Com ja hem dit, els estudis de Kohlberg mostren que el que és més habitual és que els adults no passin de l'estadi 4, si hi arriben. Un estudi (Wood et al., 1988) al qual van respondre 2.267 directius i 205 estudiants d'escoles de gestió que havien fet cursos de BE ens dona uns primers elements prou significatius. No tan sols una gran majoria de les respostes no anaven més enllà del nivell 4¹¹³, sinó que tenien un pes ben important les respostes que se situaven en els nivells preconventionals. Es detectava una major rigidesa en els plantejaments morals dels estudiants i una major dificultat per a assumir les ambivalències quan es produïen. Els factors que poden explicar més en detall les conclusions a les quals s'arriben desborden, en la nostra opinió, l'aproximació de Kohlberg, puix que demanen una interpretació de l'evolució cultural que han seguit els USA en els darrers 15 anys¹¹⁴. Però en canvi, atesa la reduïda presència de respostes que es movien en el nivell postconvencional, ens ha de fer plantejar si és viable abordar directament la formació moral des dels principis morals -com se sol fer-, atés que sembla que en molts casos no hi ha, simplement, capacitat de raonar

¹¹³. A falta d'una consideració sobre l'ús d'aquest nivell en el món dels directius que farem més endavant.

¹¹⁴. Els autors, seguint Bellah, consideren que de les tres tradicions que han configurat la cultura usamericana (la bíblico-puritana, la republicana i la individualista), en els darrers anys ha predominat fonamentalment aquesta.

operativament amb ells¹¹⁵.

Un estudi més delimitat als estudiants de segon curs en escoles de gestió (Weber & Green, 1991) es va intentar plantejar fins a quin punt era veritat que els estudiants, abans de rebre formació en principis morals, es trobaven ja en l'estadi 4 o fins i tot superior. El resultat va ser que gairebé la meitat dels estudiants es trobaven en un nivell preconvençional¹¹⁶, i no arribava al 2% els que raonaven en un nivell postconvençional. Aquest estudi és consistent amb un altre de Kohlberg que situava gairebé tres quartes parts dels americans en els nivells 2 ó 3. El treball educatiu que es va fer a partir d'aquest estudi (centrat en decisions relatives al món de la gestió) va mostrar que era possible un progrés però, sobretot, va confirmar que els estudiants que no havien assolit l'estadi 4 no eren capaços de progressar directament vers un raonament moral basat en principis¹¹⁷. De tota manera la lectura d'aquest estudi ens aporta una observació que en la nostra opinió és molt important, i que els autors passen per alt.

Com ja sabem, l'estadi 4 es caracteritza pel fet que l'individu raona com a membre d'un grup, veient-se a si mateix en el marc de la societat (o grup) a la qual pertany i adoptant aquesta perspectiva a l'hora d'establir els seus plantejaments: el manteniment de la viabilitat de la societat (o del grup) esdevé un criteri bàsic de la

¹¹⁵. Recordem que afirmacions com aquestes no es fan com a judici sobre la moralitat de ningú.

¹¹⁶. L'estudi, però, no atén a un aspecte bàsic: el de la transició adolescent. Com sabem, Kohlberg ha acabat postulant l'existència d'un estadi 4'5 que és l'inici de la superació del 4, però que aparentment es manifesta com a 2.

¹¹⁷. Aquí es manifesta de manera ben clara el problema que de la "fal·làcia naturalista" de caire psicològic que hem plantejat en discutir Kohlberg i la lectura normativa dels seus estadis. Queda pendent, per exemple, discutir fins a quin punt és desitjable, necessari o exigible determinar estadi com a moralitat adequada per al món de la gestió. Ens trobem altre cop amb un debat estrictament ètic, no de psicologia moral. Però a nosaltres, ara, ens és suficient comprovar que és possible dur a terme aquests plantejaments en el si de la BE.

seva moralitat. Ara bé, es pot esdevenir -i, de fet, s'esdevé- que en el si de l'empresa hom raoni en l'estadi 4 com a membre de l'empresa, però, en la mesura que adopta una perspectiva de subjecte-corporació (és a dir, en la mesura que identifica, a efectes pràctics, el grup social amb l'empresa o organització), pot raonar com a directiu d'aquest subjecte corporatiu en estadis preconventionals, i actuar conseqüentment¹¹⁸. Així doncs, creiem que esdevé indispensable -sobretot quan es tracta d'empreses i organitzacions- detectar si els individus capaços de raonar en l'estadi 4 ho són a títol personal o també com a directius¹¹⁹.

No tots els estudis són coincidents fil per randa amb la línia dels que hem assenyalat, però podem afirmar que hi ha una coincidència bàsica en una sèrie de punts, que esdevenen hipòtesis per a properes investigacions (Trevino, 1986). Creiem que les més importants són les següents: a) la gran majoria de directius raonen en dilemes referits a situacions laborals en el nivell convencional (estadis 3 i 4); b) els directius que raonen en el nivell postconvencional (estadis 5 i 6) palesen una major consistència entre el judici i l'acció que els que raonen en estadis inferiors; c) els directius, quan es plantegen situacions referides a la seva activitat professional, solen tenir una estructura de judici d'un estadi inferior respecte al que mostren quan es plantegen dilemes hipotètics¹²⁰. Finalment, el desenvolupament moral és més significatiu en directius amb un alt nivell de formació que en directius amb un baix nivell de formació. La pregunta ara

¹¹⁸. Creiem que aquesta perspectiva pot enriquir el debat, al qual ja ens hem referit, sobre si la responsabilitat moral es pot atribuir només a les persones o també a les corporacions.

¹¹⁹. Recordi's la distinció que hem fet abans sobre la possibilitat de distingir, en els individus, entre el discurs moral de les creences personals, el discurs moral professional i el discurs moral corporatiu.

¹²⁰. Això sembla coherent amb el fet que la metodologia de Kohlberg situa les persones en un estadi quan predomina almenys la meitat de les respostes en aquest estadi, mentre que la resta està repartida entre l'anterior i el posterior. A més recordem que Kohlberg treballa bàsicament sobre dilemes hipotètics i que l'ús intel·lectual va per davant de l'ús pràctic dels plantejaments morals.

passa a ser, per tant, què aporta a la formació de directius i al seu desenvolupament moral un contacte amb la metodologia educativa de Kohlberg.

Una qüestió clau de la psicologia moral és que permet posar l'èmfasi en el procés de presa de decisions i no tant en la descripció de com haurien de ser les coses. Ara bé, aquest procés inclou (analíticament, no seqüencialment) una sèrie de dimensions (Conry & Nelson, 1989): la sensibilitat moral, el judici, la deliberació i la decisió, i la implementació. Cal ser molt conscients que el plantejament de Kohlberg, per bé que té presents totes aquestes dimensions, ha desenvolupat el que fa referència a la segona d'aquestes dimensions.

Però hi ha una altra cosa, certament decisiva. Kohlberg ha elaborat els seus treballs i les seves propostes bàsicament treballant amb adolescents i joves. No amb adults. Com ja sabem, la clau per al desenvolupament moral és el que ell anomena conflicte cognitiu. Aquest conflicte pot ser -certament- induït; però en els joves i adolescents és sovint la mateixa interacció quotidiana (que pot suposar el contacte amb gent situada en diversos estadis) la que provoca el conflicte cognitiu. A partir d'aquestes edats, això sembla més difícil, fins al punt que, a partir del 25 anys, hom tendeix a establir-se en el nivell de maduresa que ha assolit, a no ser que es trobi amb un factor de desequilibri que li vingui d'un altre lloc que no sigui les interaccions quotidianes. El més important dels factors desequilibradors en aquests casos és l'educació¹²¹. En qualsevol cas, "l'educació s'ha confirmat com un requisit per a assolir els estadis 5 i 6"¹²². Ara bé, això vol dir que cal plantejar-se una educació orientada deliberadament a provocar aquest desequilibri cognitiu. Habitualment, àdhuc en els contextos educatius, el creixement moral sol esdevenir-se d'una manera gairebé accidental, com una mena de resultat no previst d'aquest processos educatius. Aquí, en canvi, estem parlant de promoure directament el

¹²¹. L'altre, com ja veurem, és el pluralisme cultural.

¹²². Conry & Nelson, 1989, pàg. 14.

desequilibri cognitiu (en la hipòtesi que el creixement moral més estable sorgeix d'aquest desequilibri). En aquest punt, les investigacions semblen suggerir una dada més de les que ja hem aportat: no és tan sols que els estudiants dels primers cursos de carrera difícilment hagin ultrapassat el nivell convencional (i, en molts casos, que hagin arribat a l'estadi 4) és que, a més, alguns estudis (Conry & Nelson, 1989; Weber & Green, 1991) sembla que han constatat que a les escoles de gestió hi van estudiants que raonen en els estadis més baixos, i que la formació que es dona en aquestes escoles no produeix tant creixement moral com el que normalment s'associa als estudis superiors¹²³. Cal preguntar-se, doncs, com intervenir en aquests contextos.

Això pressuposa una reflexió educativa que, en sentit ample no sempre es duu a terme: què s'entén com a perfil desitjable d'una persona educada en una escola de gestió i -com ja hem dit- que s'entén com una persona educada moralment en una societat pluralista. Aquí la psicologia moral ens fa una aportació que és a l'ensem una proposta: "creiem que el ser humà posseeix les capacitats racionals necessàries per a assolir l'objectiu d'un ordre social més just i pacífic, i que les nostres institucions educatives estan dimitint de la seva responsabilitat si en la pràctica no produeixen graduats que prenen decisions que augmenten les possibilitats d'assolir aquest ideal"¹²⁴. Realment, afirmacions com aquesta estan sobrecarregades de pretensions, i han merescut i mereixen les més variades valoracions. Nosaltres ens quedem, més modestament, amb un element: el desenvolupament de capacitats. Sembla que el model de Kohlberg permet, si més no, que els centres educatius -i, per tant, els centres d'educació superior- es plantegin si entre les capacitats que es proposen desenvolupar (i que és possible desenvolupar) s'hi troba la del judici moral. I que, a més, atès que es tracta d'educació d'adults, permet proposar-ho explícitament als seus alumnes, com una

¹²³. Deixem de banda si els estudis superiors produeixen o no creixement moral: el que ens interessa és que "espontàniament" les escoles de gestió no semblen produir-lo.

¹²⁴. Penn & Collier, 1985, pàg. 131.

invitació oberta al desenvolupament de les seves capacitats.

Hi ha un altre element a tenir present quan es tracta de plantejar la intervenció educativa en un centre superior en termes kohlbergians. Com és sabut, una de les dificultats més grans que té l'ensenyament superior actualment és la dificultat d'integració per part dels alumnes com a resultat d'una creixent especialització i la conseqüent fragmentació del coneixement. Això provoca i reforça el fet que "els estudiants tendeixen a veure la universitat no pas com una comunitat d'aprenentatge sinó com un supermercat de programes"¹²⁵. Com sabem, una de les característiques cognitives i morals del nivell postconvencional és precisament el fet que suposa una major capacitat d'integrar perspectives i d'articular la diversitat dels conflictes i situacions des d'una perspectiva universal (que pretén ser una orientació coherent en la diversitat de situacions i de problemes). Per tant, el desenvolupament del judici moral és indissociable de l'assoliment d'uns trets típics de la capacitat d'integració: atendre a les qüestions cabdals del problema que es tracta, capacitat de síntesi, i creixement intel·lectual. Però, a més, des del punt de vista educatiu Kohlberg emfasitza un aspecte cabdal de la integració que sovint s'oblida, car se sol pensar només en termes dels estudiants. Recordem que el projecte educatiu de Kohlberg implica el d'una comunitat educativa que fomenta la participació dels estudiants, la discussió interdisciplinària i la coherència entesa no com a homogeneïtat sinó com a compartir compromesament un mètode en el plantejament i la discussió davant de dilemes o conflictes que posen en joc valors morals, siguin propis de la vida acadèmica, siguin propis dels currículums de les diverses matèries.

Hi ha un darrer element no menys important. Hom ha arribat a la conclusió (Penn & Collier, 1985) que les persones que han assolit un nivell postconvencional no tan sols solen tenir una conducta més consistent amb el judici, sinó que tenen una major potencialitat per a resoldre consensuadament els conflictes de valors. Aquí els estudis

¹²⁵. Baxter & Rarick, 1987, pàg. 245.

semblen recollir empíricament la distinció de Habermas entre l'orientació vers el consens i l'orientació vers l'èxit (Habermas, 1983). En el primer cas, sempre segons la terminologia habermasiana, l'acció és comunicativa, en el segon cas és estratègica, i només la primera és pròpiament moral¹²⁶. L'experiència docent dóna que "entre els estudiants que són capaços d'usar els mètodes postconvencionals d'anàlisi en l'anàlisi de casos d'empreses que presenten dilemes morals hi ha de manera significativa una major capacitat d'assolir un consens racional en la justa resolució d'aquests casos"¹²⁷. Sigui com sigui, aquesta capacitat moral sembla tenir cada cop més importància en un món complex, en canvi i multicultural.

Com més va, més cal que els directius siguin capaços (en el si d'una economia que cada cop més opera amb coneixement i informació) d'atendre de manera acurada la diversitat d'aproximacions i de demandes que es produeixen davant dels problemes i siguin capaços d'afrontar i resoldre els conflictes d'acord amb principis que puguin ser universalment reconeguts com a justos. La gestió en el si de societats plurals¹²⁸ requereix desenvolupar sistemàticament maneres de pensar i de sentir que permetin crear consens amb relació a la més justa resolució dels conflictes morals.

Si hom arriba doncs a la conclusió que cal una intervenció en termes d'educació moral ha de plantejar-se quina mena d'educació. S'ofereixen bàsicament tres alternatives (Cooper, 1985). En primer lloc, partir de l'opció que l'educació moral consisteix en l'aprenentatge i la submissió a un codi de valors. En segon lloc,

¹²⁶. Creiem que un altre dels avantatges metodològics de Kohlberg és que permet suavitzar contraposicions com aquesta: l'acció comunicativa pot incorporar accions estratègiques, mentre que una acció merament estratègica mai no pot ser comunicativa.

¹²⁷. Penn & Collier, 1985, pàg. 135. Ara deixem de banda la discussió que ja vàrem deixar plantejada en parlar de Habermas sobre si el consens com a tal és el màxim ideal sòcio-moral.

¹²⁸. No podem ara justificar des d'una perspectiva sòcioeconòmica i epistemològica aquestes afirmacions, puix que això requeriria molt d'espai. Però sí que resulta necessari mostrar la convergència dels plantejaments de Kohlberg amb aquesta problemàtica.

oferir versions simplificades de principis i teories per a que siguin coneguts i -eventualment- acceptats pels estudiants¹²⁹. En tercer lloc, desenvolupar la capacitat de les persones per a comprendre i assumir perspectives morals cada cop més amples, a partir del supòsit que ningú no pot comprendre moralment cap situació si no és des de la seva pròpia estructura cognitiva. Això no s'ha d'entendre com una apologia de Kohlberg (que té serioses limitacions), sinó com una alternativa al tarannà de la qual és la pretensió d'augmentar la llibertat de la gent per a assumir les seves opcions i la responsabilitat sobre les opcions que ha pres¹³⁰.

Ara, això suposa assumir una postura bel.ligerant, sempre polèmica, i més encara quan es tracta de l'educació d'adults: "ensenyar ètica comporta que el professor intervingui activament en les vides dels estudiants"¹³¹. Normalment, se sol pensar -i censurar- aquesta intervenció en termes d'indoctrinació. Des de la nostra perspectiva, aquest és un fals problema, perquè proposar i fomentar i l'autonomia moral és exactament el contrari de la indoctrinació. Però sembla que l'autonomia moral és un dels trets necessaris del que anomenàvem una persona moralment educada en una societat pluralista, i creiem que no és possible una intervenció en educació moral renunciant a aquest objectiu. Precisament perquè la formulació de Kohlberg permet distingir operativament entre forma i contingut¹³², creiem que cal insistir en aquesta voluntat de propiciar el desenvolupament de la consciència moral, si més no a través del desenvolupament del judici moral. Un judici que, com hem vist, incorpora cada cop més com a criteris una major capacitat de comprendre la perspectiva dels altres implicats directament o indirectament en la situació, i una adopció

¹²⁹. No se'ns escapa que aquestes dues formulacions són un xic caricaturesques. Però creiem que reflecteixen dos tarannàs d'educació moral prou extesos.

¹³⁰. Creiem que aquesta perspectiva hauria de modificar moltes de les presentacions que es fan actualment de la BE.

¹³¹. Cooper, 1985, pàg. 315. (Els subratllats són nostres).

¹³². Per bé que ja hem indicat que una separació radical d'ambdues no ens sembla possible.

de principis d'actuació marcats pels criteris d'universalitat, consistència, prescriptivitat i reversibilitat. Sempre que hom tingui present que el mètode de Kohlberg inclou en les seves aportacions les seves limitacions: el ser una eina bàsicament cognitiva.

5.4 És possible parlar d'estadis en les empreses i en les organitzacions?

Aquesta és una pregunta que s'està començant a plantejar recentment (Reidenbach & Robin, 1991). Però que demana disposar d'una resposta afirmativa a la pregunta de si es pot parlar de les empreses i de les organitzacions en termes de subjectes morals. Com ja hem indicat en una altra ocasió al llarg d'aquest estudi, aquest és un problema molt debatut (la discussió del qual no podem recórrer ara), i ens limitarem a mostrar el fil argumental dels qui sostenen que és possible, en algun sentit, parlar en aquests termes (Andrews, 1973; French, 1979; Goodpaster & Matthews, 1981; Reidenbach & Robin, 1991).

Els qui sostenen que, si més no analògicament es pot parlar de les empreses i de les organitzacions com a persones morals (French, 1979) ho fan perquè consideren clau el concepte de responsabilitat (moral) envers les pròpies accions. Responsabilitat que es pot esperar i exigir tant de persones com d'organitzacions i empreses. Aquesta responsabilitat demana considerar -en la mesura que això és possible- els efectes que tenen o poden tenir tant fora com dins de l'organització les decisions que es prenen, i tenir-los en compte en el mateix procés de presa de decisions. "Això comporta una planificació a llarg termini basada en elements d'ètica social com són ara la racionalitat i el respecte. Aquests dos elements de racionalitat i respecte constitueixen els components filosòfics de la consciència corporativa"¹³³.

Això ens situa en un context més ample: el debat contemporani sobre la racionalitat, que no podem detallar aquí, però que afecta directament a la manera com la gestió es comprén a si mateixa com a

¹³³. Guerrette, 1986, pàg. 410.

tal. Sigui com sigui, creiem que aquest enfocament és prou rellevant, puix que parlar de racionalitat (també en el que pertoca a la gestió d'empreses i organitzacions) comporta parlar de valors, finalitats i prioritats; del seu establiment; i de la seva operativitat. Elements tots ells claus de la identitat corporativa. En el que pertoca al respecte, fa referència a la disposició i a la capacitat d'una corporació d'actuar sent capaç d'adoptar la perspectiva dels altres implicats o afectats, i de fer-ho (reprenent aquí la distinció habermasiana) des d'una preocupació moral i no merament estratègica¹³⁴.

No cal dir que, un cop adoptada aquesta perspectiva, l'aportació de Kohlberg per a comprendre i millorar els processos de presa de decisió pot ser ben significativa, precisament perquè tota ella s'orienta a comprendre com es construeixen -en la seva complexitat- els judicis que operen en tota presa de decisions que posa en joc valors en conflicte. D'això ja n'hem parlat a bastament. En canvi, se sol parar menys esment en un altre aspecte que, en la nostra opinió és igualment significatiu.

Com ja sabem, des de les anàlisis de Kohlberg un programa educatiu d'educació moral en les escoles ha d'atendre igualment el currículum manifest i el currículum ocult. Per currículum ocult entenem sobretot els valors que transmet el centre educatiu en el seu funcionament ordinari (i no tant en les declaracions o proposicions de valors), així com la manera com afronta i resol els conflictes o dilemes que posen en joc diversos valors. Si traslladem a la realitat organitzativa aquest enfocament, ens trobarem que els conflictes de caire ètic no es poden comprendre atenent només als aspectes individuals, sinó que cal comprendre també el context en el qual es desenvolupa el treball i les diverses cultures organitzatives.

Hi ha, a més, un darrer element que justifica la incorporació de propostes d'educació moral que afectin les empreses i les

¹³⁴. Cal notar aquí que, des de la perspectiva que estem proposant, hi ha també una versió social del "role-taking", que comportaria una reelaboració de la idea de reciprocitat.

organitzacions. Aquest darrer element ja no és exclusiu de la perspectiva de la BE, sinó que torna a ser explícitament ètica. El treball representa un component decisiu en la vida de molts adults. Conseqüentment, tota intenció d'educació moral per a adults demana que aquesta inclogui directament la seva dimensió -i la realitat- laboral.

Ara bé, aquesta intenció topa amb dificultats, que només molt recentment s'han començat a afrontar. Tal vegada dues de les més importants siguin les següents. D'una banda, el discurs moral (sobretot el normatiu) no acostuma a parar gaire esment ni en els processos de presa de decisió ni a les situacions en les quals viu la gent els seus conflictes morals; més aviat tendeix a proposar ideals normatius la validesa dels quals se sol recolzar fonamentalment en el mateix discurs moral, pretenent que la moralitat consisteix en l'adequació dels comportaments a aquests ideals predefinits. D'altra banda, és difícil de trobar enfocaments teòrics i pràctiques personals i organitzatives que considerin les implicacions morals de tot procés de presa de decisions que com una dimensió que afecta al dia a dia laboral i organitzatiu. Aquest és una aproximació, de caràcter netament interdisciplinar, en la qual s'està començant a treballar molt recentment.

Un exemple d'aquesta aproximació és el projecte de L. K. Trevino (Trevino, 1986) que intenta aproximar les aportacions de la psicologia moral¹³⁵ i les de les teories de l'organització¹³⁶. Vegem

¹³⁵. Bàsicament les de Kohlberg, per bé que reconeix la necessitat d'afegir-ne d'altres, així com reconeix -ja metòdicament- les crítiques i les insuficiències de Kohlberg més importants i que ja hem recollit.

¹³⁶. No cal dir que pren en consideració els aspectes bàsicament individuals autònoms respecte els organitzatius. Alguns dels més rellevants són, per exemple, que els directius de nivell convencional (estadis 3 i 4) tenen més tendència a deixar-se afectar per les influències situacionals en la resolució de dilemes ètics; que els directius de nivell postconvencional (estadis 5 i 6) tenen més capacitat d'autonomia personal quan es tracta de no prendre opcions considerades immorals; o que els directius la personalitat dels quals és més de "control intern" que no pas de "control extern" mostren una major consistència entre el judici moral i l'acció moral que no pas

alguns resultats del seu treball, bàsicament referit a directius.

Trevino assumeix la comprensió habitual del que és la cultura organitzativa: "un conjunt d'assumpcions, valors i creences compartits pels membres d'una organització. La cultura organitzativa influeix en els pensaments, els sentiments i les percepcions, i orienta la conducta. Es manifesta en les normes, els rituals, les cerimònies i les tradicions d'una organització, així com en la selecció que aquesta fa dels seus propis herois i heroïnes"¹³⁷. A causa del fet, com ja hem vist, que la majoria dels adults es mouen en un nivell convencional (estadis 3 i 4), la conseqüència és que, des del punt de vista del judici moral, el context laboral i cultural de la seva organització esdevé decisiu en la seva conducta moral.

D'aquí es desprenen una sèrie de conseqüències, moltes d'elles verificades empíricament. En el que afecta a l'acord moral en l'àmbit dels plantejaments, n'hi sol haver més en aquelles organitzacions que dediquen més esforços a establir i difondre objectius i finalitats. Ara bé, atès que fàcilment en tota organització (i més com més gran esdevé) es generen diverses subcultures, la moralitat del comportament té més probabilitats d'adequar-se a les normes (explícites o implícites) de comportament de les esmentades subcultures, més que no pas a les establertes per al conjunt de la corporació. Tenen particular importància en l'orientació de la moralitat dels individus en el si de les organitzacions, les actuacions del que per a cadascú són els "altres significatius": això comporta que qualsevol transformació passa per la identificació d'aquests "altres significatius", i pel canvi o emfasització de les seves conducta i actituds. Més concretament, hom ha trobat que la correspondència entre judici moral i acció és significativament més gran quan la cultura organitzativa encoratja els diversos directius i responsables a tenir consciència de les conseqüències de les seves accions i a responsabilitzar-se d'elles. Per bé que no hi ha estudis

aquells en els quals predomina el "control extern". Ara, però, no podem atendre a aquests aspectes individuals autònoms.

¹³⁷. Trevino, 1986, pàg. 611.

sistematitzats sobre la qüestió, podem afirmar que l'organització és el context en el qual s'esdevé el comportament. I encara que és improbable que tots els adults arribin al nivell postconvencional (que és el que mostra una major correlació entre judici moral i acció moral), sí que es pot avançar en la creació d'un context organitzatiu que doni suport a determinades orientacions morals i faci més inviablés les conductes immorals¹³⁸.

A partir d'investigacions en aquest línia s'han començat a suggerir línies d'actuació en dues grans direccions. Una ja l'hem esmentada, puix que coincideix amb la línia de tractar l'ètica corporativa en termes de procés de presa de decisions (Epstein, 1987a; 1987b). L'altra es troba en un estadi molt més temptatiu, i pretén posar èmfasi en la formació de directius i en la transformació de les cultures organitzatives tenint en compte els plantejaments kohlbergians. I, més en concret, incorporar-los als mateixos processos de selecció de càrrecs directius. Això, sobretot, té importància quan es tracta tant de directius com d'organitzacions el camp d'actuació dels quals és curull de conflictes i d'implicacions que suposen preferències de caire moral.

Finalment, hem de consignar, en la línia de desenvolupar les analogies morals entre persones i corporacions, els recentíssims intents (Reidenbach & Robin, 1991) d'elaborar un model conceptual de desenvolupament moral adaptat a les organitzacions. L'assaig d'elaborar aquest model conceptual sembla una conseqüència lògica de les aportacions anteriors, puix que si ens plantejem els problemes morals (tant en el que pertoca al judici com a la implementació) en termes de cultura organitzativa, podem arribar a la conclusió que "el desenvolupament moral d'una corporació és determinat per la seva

¹³⁸. Mereixeria una consideració a part el paper que pot jugar l'establiment de codis d'ètica propis de cada organització. Com que el debat -i l'experiència- sobre la conveniència de disposar o no de codis d'ètica (i sobre les condicions per tal que siguin eficaços) és amplíssim, no ho desenvoluparem aquí. Nogensmenys, amb relació al que estem plantejant, només subratllarem que la seva viabilitat, en la pràctica, només és significativa quan són consistents amb la cultura organitzativa i ambdós es reforcen mútuament.

cultura organitzativa i, recíprocament, ajuda a definir aquesta cultura. En essència, el desenvolupament moral es recolza sobre la cultura organitzativa"¹³⁹.

Els criteris que han portat a definir aquest model de desenvolupament corporatiu no són especulatiu, ni una mera trasllació dels estadis de Kohlberg. El model s'ha elaborat a partir de l'estudi documentat d'un conjunt d'organitzacions i de les seves actuacions. Les variables que s'han tingut en compte a l'hora de construir el model inclouen les filosofies i actituds de gestió, l'evidència de valors ètics manifestats en llurs cultures organitzatives, l'existència d'institucions corporatives orientades a donar suport a les dimensions morals (codis, ombudsmans, sistemes d'incentius...). La classificació permet ordenar jeràrquicament diversos elements comuns i pot servir, si més no, com a instrument analític.

1. En primer lloc, ens trobem amb l'organització amoral. En aquest cas, el que predomina és un actitud de "guanyar a qualsevol preu". La productivitat i la recerca de beneficis esdevenen els únics criteris, i la seva legitimació es troba en una interpretació simplista de la debatuda tesi de Friedman segons la qual la responsabilitat social de l'empresa consisteix en augmentar els seus beneficis. Les accions inmorals són percebudes únicament en el que poden representar d'amenaça als beneficis de l'empresa, però es poden dur a terme si se'n pot treure algun profit. Les relacions amb els qui hi treballen (i no diguem amb l'entorn) són percebuts únicament amb criteris de cost per a l'empresa. Obviament, no disposen de cap element (codi, missió, etc.) que sigui un punt de referència axiològic.

2. En segon lloc, ens trobem amb l'organització legalista. El nom li ve precisament perquè el que resulta més típic d'aquesta mena d'organitzacions és l'orientació a reduir els problemes morals al compliment de la legalitat vigent. L'únic criteri és el compliment de la legalitat, i el paper clau en les decisions

¹³⁹. Reidenbach & Robin, 1991, pàg. 273.

conflictives el juguen els assessors jurídics. Per tant, la llei equival a la justícia, i no hi ha diferència entre el que és legal i el que és correcte i just. Els problemes socials que es generen s'afronten reactivament. De fet, l'èmfasi gairebé exclusiu se segueix posant en la recerca de beneficis, amb la diferència respecte el model anterior que aquí trobem una explícita preocupació pel compliment de la legalitat i, per tant, una certa idea de reciprocitat. Quan trobem alguna mena de referència axiològica, com és ara codis de conducta, aquesta és bàsicament un document de conducta interna, que trasllueix un esperit de no fer res que perjudiqui l'organització.

3. En tercer lloc, ens trobem amb l'organització responsable. Aquí es produeix un inici d'incorporació de criteris ètics als de l'obtenció de beneficis. Però aquesta incorporació és pragmàtica, i no un fi en si mateixa. Hi ha una major sensibilitat envers les demandes socials, però encara molt a causa de la mateixa pressió social (exercida o prevista). S'esdevé una major atenció envers la responsabilitat social de l'empresa i una major consciència de la seva funció social, però sovint, en darrer terme, sota la legitimació que "actuar moralment surt més a compte". L'èmfasi en aquesta perspectiva se sol visualitzar en els codis ètics, que solen tenir una major orientació a les relacions amb els grups i les demandes exteriors a l'empresa, però molt sovint hi ha dubtes sobre la seva influència real. És important notar que el pas del tipus 2 al 3 se sol fer sota l'impacte d'esdeveniments exteriors: la constatació que altres organitzacions han sofert greus problemes a causa de la seva irresponsabilitat social (o, eventualment, que han sortit beneficiades per la seva acció responsable) obliga a reaccionar en un camí de major responsabilitat.

4. En quart lloc, ens trobem amb l'organització ètica emergent. Amb aquesta formulació els autors es volen referir a aquella mena d'organitzacions la gestió de les quals persegueix una major integració entre recerca dels beneficis i ètica. Això significa que hi ha un esforç explícit i actiu per configurar

una cultura organitzativa que afavoreixi un determinat clima que estimuli actituds moralment rellevants. La gestió i la resolució de problemes inclou una consideració de les conseqüències de les decisions tant en termes morals com en termes de beneficis, amb una creixent consciència de les complexes relacions entre l'organització i la societat. La percepció de les dimensions ètiques de l'organització esdevé un element definitori de la planificació a llarg termini, i determinats valors morals formen part de la cultura organitzativa. L'organització deixa d'actuar reactivament davant dels problemes socials i passa a fer-ho proactivament. Els codis d'ètica passen a ser documents per a l'acció, i es veuen complementats per d'altres elements l'objectiu dels quals és reforçar la implementació del que s'han formulat com a valors nuclears de l'organització (ombudsmans, comitès, assessors i consultors, programes de formació, etc.)

5. Finalment, ens trobem amb l'organització ètica. Se suposa que es tracta d'organitzacions que han assumit un conjunt articulat de valors morals que amaren tota la seva cultura organitzativa. Aquests valors apareixen en el dia a dia i l'orienten, de manera que la recerca de beneficis s'integra en aquest plantejament¹⁴⁰. Se suposa, també, que l'anàlisi ètica està plenament integrada en el desenvolupament de la missió de l'organització i en els seus plans estratègics. L'aprenentatge organitzatiu integra i articula els aspectes tècnics i morals. Hem escrit reiteradament "se suposa" perquè els autors consideren que no hi ha exemples d'aquesta mena d'organitzacions. En la nostra opinió, això té tres explicacions, no necessàriament excloents entre sí. En primer lloc, i atès el paral·lelisme que es vol establir amb el model de Kohlberg, ens trobaríem amb una situació similar a

¹⁴⁰. Com es pot comprovar reiteradament, en el treball de Reidenbach i Robin s'hi troba a faltar una discussió (ètica i econòmica) sobre el problema de la relació entre beneficis i moral. Això fa que, malgrat que es postuli que els beneficis ni siguin l'únic criteri, no deixen de ser mai una referència comuna: sembla que els diversos models d'organització descrits es podrien reduir a la relació que presenten entre beneficis i moral. D'altres autors tenen un plantejament més integratiu del problema (Goodpaster & Matthews, 1981).

l'estadi 6: és més aviat una construcció filosòfica que no pas la conceptualització d'una pràctica. En segon lloc, ens podriem trobar amb una reedició de la no total adequació entre discurs moral i pràctica organitzativa. Finalment, i en tercer lloc, això pot ser degut al fet que els autors només han estudiat empreses que actúen en el marcat amb ànim de lucre: una visió més ampla del món de les organitzacions (que inclogués per exemple el sector públic i organitzacions sense ànim de lucre) tal vegada hagués ajudat a resoldre el problema d'aquest cinquè nivell i el general de les relacions entre beneficis i moral.

Sigui com sigui, és bo remarcar que els autors consideren que la gran majoria d'empreses i organitzacions es mouen entre els estadis 2 i 3. Però sobretot és indispensable remarcar que aquest model jeràrquic és bàsicament heurístic, i no una trasllació mimètica de la concepció de Kohlberg dels estadis. Les organitzacions no es "desenvolupen" com els individus, ni cal que segueixin successivament aquests "estadis", ni cal que iniciïn la seva vida en l'estadi 1, ni cal suposar que tota organització (sobretot si és gran i complexa) està tota ella situada en un únic estadi, ni és impossible la "regressió", ni hi ha una periodificació de temps en cada estadi. Ara bé, ateses totes aquestes prevencions, això no nega que es pot seguir avançant amb profit en el desenvolupament d'eines que permetin la integració dels plantejaments de Kohlberg en el desenvolupament moral en el si d'empreses i d'organitzacions, i de les mateixes empreses i organitzacions com a tals.

6. Un contrast amb els plantejaments de Kohlberg: les ètiques de la virtut

En els darrers anys el debat al voltant del lloc de la virtut en l'ètica ha ocupat un espai cada cop més gran, si més no en els prestatges de les biblioteques (Abbà, 1987). Aquí no podem ara fer-nos càrrec mínimament d'aquest debat, sinó que ens limitem a aprofitar-ne alguns elements per tal de contrastar els enfocaments de Kohlberg amb plantejaments que es presenten (sovint polèmicament) amb la pretensió de partir de supòsits ben divergents. No ens endinsarem, doncs, en els diversos viaranyes que parteixen d'una referència al que, sintèticament, anomenarem sempre "ètica de la virtut" (EV) ni, menys encara, assajarem d'aclarir la sovint envitricollada qüestió de què cal entendre, justament, per virtut. Només arreplegarem allò que ens pugui ajudar a l'objectiu de, en paraules de Peters, "protegir Kohlberg contra la seva pròpia capacitat de persuassió"¹⁴¹.

6.1 La paradoxa de l'educació moral

El punt d'arrencada segueix sent el mateix que ja hem vist en Kohlberg: el debat entre tradicionalisme i relativisme i l'ús de la raó. "Ara se suggerix amb freqüència que les úniques alternatives que resten obertes als individus en el que pertoca a la postura moral que poden adoptar són les relíquies d'algun codi tradicional o alguna versió subjectivista, com és ara l'existencialisme o alguna ètica de situació. Però és segur que hi ha d'altres alternatives. Hi ha un camí intermedi entre la tradició i alguna classe de protesta romàntica. Aquest camí intermedi està estretament connectat amb l'ús de la raó, que és el que permet que els individus adoptin una postura crítica envers el que està establert"¹⁴². Aquest ús de la raó aquí s'entén com la capacitat de distingir entre forma i contingut de la

¹⁴¹. Peters, 1981, pàg. 218.

¹⁴². Peters, 1981, pàg. 184. Creiem que es preferible començar el contrast amb Kohlberg per plantejaments com els de Peters que no pas pels més reconeguts i influents de MacIntyre (MacIntyre, 1984).

consciència moral. Els continguts es concreten en la diversitat dels codis morals i la forma es concreta en les estructures de raonament i en determinats principis que es consideren universals en la mesura que són formals.

Ja sabem que Kohlberg para atenció només als aspectes formals, puix que considera que els hàbits i les maneres de fer són inestables, i els elements formals del judici, en canvi, irrevocabils. Conseqüentment, ni ell ni Piaget no han donat gaire importància a l'educació dels continguts de la moralitat. Tanmateix, la objecció que es pot plantejar a aquesta distinció analítica és la seva viabilitat pràctica. La crítica i l'avaluació morals de caire autònom, i el mateix ideal racional de la moralitat no es poden exercir sense alguna mena de contingut concret. No és possible la crítica moral si hom no ha estat educat explícitament en el si d'alguns plantejaments morals que pugui ulteriorment assumir o refusar racionalment. Altre cop, la comparança amb la relació entre ciència normal i revolucions científiques (Kuhn, 1962) -en la mesura que es pugui considerar cada estadi com un "paradigma moral"- ens pot il.luminar: no es pot fer ciència ni teoria de la ciència si no hi ha un contingut científic sobre el qual reflexionar. De la mateixa manera, la formalitat dels principis morals no es pot entendre com quelcom autosuficient, sinó com quelcom que, en la pràctica, opera amb continguts morals¹⁴³, els orienta i es veu delimitada per ells. Sense necessitat de posar gaires exemples, resulta fàcil d'acceptar que la comprensió del que suposen els principis universals no resulta suficient: hom pot saber com n'és d'important tractar els altres de la mateixa manera i respectar-ne la dignitat i, tanmateix, no saber relacionar-se amb els altres (Johnson, 1981). I cal no oblidar que "el fi de l'educació moral és conrear i desenvolupar la conducta moral del subjecte, la seva acció moral, i no una altra cosa"¹⁴⁴.

¹⁴³. I, per suposat, situacionals.

¹⁴⁴. Santolaria, 1987, pàg. 145.

De fet, l'èmfasi en el judici moral comporta, es vulgui o no, un cert oblit dels continguts de l'educació moral, més que més si tenim present que tot contingut suposa un codi o doctrina i, a partir d'aquí, es desvetllen tots els fantasmes sota amenaça d'indoctrinació i, per tant, de l'educació com a creadora d'obstacles per a una consciència autònoma i racional. Si tenim això present, ja no ens estranyarà que des d'aquesta perspectiva es consideri irrellevant la importància de les virtuts en l'educació moral¹⁴⁵.

Tota virtut suposa un hàbit de comportament i, en la mesura que ho és, sembla que s'oposa a l'ideal d'autonomia i racionalitat. La contraposició sembla que està servida i de difícil superació. Però es pot redefinir utilitzant els mateixos plantejaments de Piaget i Kohlberg en contra d'ells (si se'ns permet l'expressió). Donem per suposat que volem assolir una moralitat basada en l'autonomia personal i en la racionalitat dels principis. Això exigeix una capacitat de raonament que cap infant no té d'entrada i que anirà adquirint (o no) al llarg de la seva vida. Per tant, el problema pedagògic més real "consisteix en com dotar als infants d'una conducta moral que no s'oposi a una moralitat autònoma posterior"¹⁴⁶. Dit altrament, cal considerar que els mateixos plantejaments de Kohlberg (i de Piaget), en el que pertoca als continguts, comporten el reconeixement que per a assolir una moral autònoma cal passar per períodes en els quals l'heteronomia és la forma moral dominant. Sembla, doncs, sensat que l'educació moral es preocupi d'aquest fet, i això és el que dóna rellevància a l'EV. L'ideal d'una moral racional i autònoma ha de partir d'una moral convencional. Quines formes d'heteronomia propicien, per tant, una moral autònoma?

En paraules de Peters: "Quina és doncs la paradoxa de l'educació moral tal i com jo la concebo? És aquesta: ja que és convenient el desenvolupament de persones que es comportin en forma

¹⁴⁵. Recordem la referència sempre irònica de Kohlberg al "sac de virtuts".

¹⁴⁶. Santolaria, 1987, pàg. 144.

racional, intel·ligent i amb un alt grau d'espontaneïtat, els fets bàsics del desenvolupament de l'infant revelen que, en els anys més formatius d'aquest desenvolupament, el nen no pot dur a terme aquesta forma de vida i no entén la seva transmissió adequada. [...] Per tant, podem enunciar el problema fonamental dels mètodes emprats en l'educació moral inicial d'aquesta forma: puix que es considera convenient que els infants desenvolupin una forma autònoma de la moral, i ja que en els seus primers anys no poden aprendre de la manera que pressuposa aquesta forma autònoma, com ho assenyalen Piaget i Kohlberg, ¿com podran disposar d'un contingut bàsic de la moral que els forneixi d'una bona base per al comportament moral sense impedir el desenvolupament d'una forma racional de comportament moral? ¿Quins mètodes no racionals d'ensenyament ajuden al desenvolupament de la racionalitat, o almenys no l'impedeixen?"¹⁴⁷. Abans d'entrar en consideracions pròpiament ètiques, doncs, sembla que la mateixa construcció teòrico-pràctica de Kohlberg demana posar més atenció a tots aquells aspectes del contingut educatiu que fan referència a les pràctiques, les maneres de fer i la configuració o el desenvolupament del caràcter i la personalitat¹⁴⁸.

Dit altrament: el perill dels enfocaments cognitius i deontològics és que acabin parlant més de l'autonomia, la llibertat, la racionalitat i el deure que no pas de les persones que han d'actuar autònomament, lliurement, racionalment i sota criteris universalitzables. I l'educació té per objecte persones, persones que són educades a través de pràctiques i en el si de relacions més o menys institucionalitzades a través de les quals interioritzen no tan sols maneres de pensar i de jutjar, sinó també maneres de sentir, de conèixer i de fer, que es concreten en el seu caràcter i la seva personalitat.

¹⁴⁷. Peters, 1981, pàg. 62 i 214.

¹⁴⁸. Val a dir que això és perfectament plantejable a partir del supòsit de Kohlberg segons el qual el contingut de la moral és l'acció (o la decisió). Aquí, com veurem més endavant, el que s'està plantejant és una major atenció al subjecte.

Sembla plausible, doncs, pensar que l'educació moral (i més en el que Kohlberg anomena nivell preconvencional i convencional) s'ha de plantejar temàticament la relació que va subratllar Aristòtil entre viure bé i obrar bé. Més que més si tenim present que "les virtuts no es produeixen ni per la naturalesa ni contra la naturalesa, sinó que la nostra manera natural de ser les pot rebre i perfeccionar mitjançant el costum"¹⁴⁹. L'objectiu d'una moral racional, autònoma i reflexiva, doncs, ha de passar pel plantejament d'una moral que es proposi deliberadament desenvolupar hàbits, maneres de fer i pràctiques qualificats moralment, i que desenvolupi no tan sols la raó, sinó també els sentiments i les motivacions.

Si el mateix Kohlberg ha posat èmfasi el fet que no és possible el desenvolupament moral sense institucions que encarnin aquesta orientació, sembla que això ens obliga a reflexionar èticament sobre tot el que aquestes institucions proposen i fan. En darrer terme, la llibertat no apareix simplement després d'una supressió dels obstacles que la impedeixen (com vol un cert romanticisme educatiu) sinó que també és objecte d'aprenentatge i, per tant, d'aprenentatge social.

Si, en un grau o altre, la llibertat suposa la capacitat d'escollir, sembla que també demana capacitats com l'autonomia, l'autenticitat, la veracitat, la reflexió racional o la força de voluntat. És a dir, que la llibertat, en la seva complexitat, sembla que exigeix que el subjecte hagi assolit "virtuts executives com el valor, la integritat i la determinació. No es revela tan sols en la negativa a adoptar creences o regles de segona mà, sinó també en la regulació ferma de la conducta davant d'inclinacions contràries que també inclinen a un individu a ser heterònom en el seu punt de vista"¹⁵⁰. Cal acceptar, doncs, que el desenvolupament moral no sembla possible atenent només al desenvolupament del judici moral, sinó que cal el desenvolupament

¹⁴⁹. Aristòtil, *Ètica a Nicòmac*, 1103a.

¹⁵⁰. Peters, 1981, pàg 157.

de les virtuts i l'educació dels sentiments i les motivacions¹⁵¹.

Conseqüentment, l'estimulació cognitiva no sembla suficient, i cal una educació -i un ensenyament- explícits. En determinades etapes de la vida i en determinades situacions sembla raonable acceptar que cal insistir en l'exercici de determinades conductes encara que els afectats no puguin acceptar ni comprendre la seva justificació¹⁵².

Cal doncs treure les conseqüències del fet que, segons que sembla, si més no des del punt de vista educatiu, l'enfocament de Kohlberg no recull tot el que té una importància significativa, sobretot si no ens fixem tant en el seu sistema sinó en una antropologia de les persones que han de ser educades moralment (i que ens obliga a atendre explícitament als aspectes afectius, motivacionals i caracterològics¹⁵³). El que considerem important és que aquesta conclusió es pot treure, simplement, a partir d'una relectura de Kohlberg -prèvia acceptació del seu esquema- que consideri en si mateixos els dos primers nivells, i no com una mera etapa de pas vers el que és veritablement important. "Per descomptat, l'etapa de la moral convencional té alguns defectes. No estic defensant la seva superioritat moral, sinó només la seva necessitat lògica i pràctica en qualsevol explicació de la vida moral. Estic insistint en que cal reflexionar més sobre el seu contingut i els seus mètodes d'ensenyament. En virtut del fet que els infants no poden apreciar la seva justificació en termes de principis [...] el problema rau en l'ús de mètodes d'ensenyament del codi als infants, mètodes que siguin eficaços sense que siguin

¹⁵¹. Entre d'altres raons, perquè l'ideal deontològic és tot ell curull d'una interpretació no explicitada dels sentiments i les motivacions humanes.

¹⁵². Això no nega que alguna n'hi ha d'haver, i algú se l'ha d'haver plantejat. Tocarem aquest punt més endavant.

¹⁵³. Recordem les lectures de Habermas i Erikson que hem fet anteriorment.

indoctrinadors i que aplanin el camí vers una moral posterior, regida per principis"¹⁵⁴.

Parlar de virtuts suposa, doncs, parlar de pautes de conducta adequades (interioritzades a través d'activitats) que tinguin sentit (Wallace, 1978). Però no qualsevol mena d'activitat. Recordem que per a Aristòtil hi ha una íntima relació entre acompliment de la virtut i activitat, però que això és indissociable -com plantejarem més endavant- de la clarificació de la seva finalitat¹⁵⁵. Ara es tracta només de caure en el compte que ens hem de referir (tant conceptualment com educativament) a aquelles activitats que són típicament humanes en la mesura que aproximem a la realització d'allò que és més propi del ser humà¹⁵⁶. Tota idea sobre la virtut comporta articular una concepció de la vida humana, una idea del bé i una idea de l'excel·lència. No podem ara entrar en el desenvolupament de l'idea d'areté (MacIntyre, 1984), previ al seu ús en el camp de l'ètica, però sí que ens cal subratllar que la virtut moral s'associa a actuar de manera convenient amb relació a la finalitat de la vida humana.

Segons Aristòtil "hi ha dues classes de virtut, la dianoètica i l'ètica. La dianoètica s'origina i creix principalment mitjançant l'ensenyament, i per això requereix experiència i temps; l'ètica,

¹⁵⁴. Peters, 1981, pàg. 236.

De tota manera, atesa la perspectiva que hem adoptat en aquest estudi, creiem que cal afegir dues coses:

a) en primer lloc, que aquest enfocament segueix patint del dèficit de restringir l'educació moral només als infants. En el cas que també prenguem en consideració els adults, la qüestió és com combinar l'aproximació cognitiva i la de l'EV, atès que la situació de partida pot ser formalment semblant a la dels infants, però les capacitats no.

b) en segon lloc, que si rellegim des d'aquesta perspectiva el que hem dit sobre la recepció de Kohlberg en la BE, això ens obliga a intensificar encara més la lectura ètica de les cultures organitzatives, en la mesura que són la concreció organitzativa de la moral convencional.

¹⁵⁵. Aristòtil, Ètica a Nicòmac, Llibre I, 7.

¹⁵⁶. Cosa que pressuposa una problemàtica que ara no podem desenvolupar: no és possible una ètica de la virtut (ni, creiem, cap ètica) sense una antropologia.

en canvi, procedeix del costum, com ho indica el nom que varia lleugerament del de costum. D'aquest fet resulta clar que cap de les virtuts ètiques es produeix en nosaltres per naturalesa, puix que cap cosa que existeix per naturalesa es modifica per costum"¹⁵⁷. Si les virtuts ètiques es deriven en nosaltres del costum, això vol dir que la formació moral consisteix en adquirir-les mitjançant el seu exercici. Però hi ha també les virtuts dianoètiques, que són típicament humanes, perquè es corresponen al que Aristòtil anomena la part més elevada de l'ànima. La virtut típica de la raó pràctica és la phronesi (que habitualment tradim per prudència) i que inclou la deliberació sobre el que convé (Reale, 1982). Ens cal, doncs, situar la noció pràctica de virtut en aquest context més ample si no volem treure'n conseqüències que, usant la mateixa terminologia, l'empobririen notablement.

Podem considerar que el que constitueix la vida humana és viure socialment, i modelar aquesta vida social mitjançant convencions (Wallace, 1978). La qüestió ètica crucial (que remet al que amb Peters hem anomenat paradoxa de l'educació moral) és la de la relació substantiva entre virtut i convenció. Perquè si bé és veritat que l'excel·lència inclou maneres d'actuar, determinats trets de caràcter i certes habilitats, fa referència sobretot a la realització d'una vida bona, humanament parlant. La virtut suposa l'actualització d'una orientació humanament remarcable, que posa de manifest l'excel·lència de qui la realitza. Excel·lència no entesa com a desmesurat assoliment d'un aspecte de la vida que s'absolutitza o es fa esdevenir únic criteri (com veiem tan sovint avui), ni terme mig entès com a mediocritat o com "una mica de cada" (com tan sovint s'ha entès): excel·lència per culminació, per superació dels extrems unilaterals.

Això és especialment pertinent per a la BE, i més quan des de fa uns anys la paraula excel·lència és moneda corrent en el món de la gestió, des que la va popularitzar un bestseller (Peters & Waterman, 1982). Per això és convenient recordar, en el que

¹⁵⁷. Aristòtil, Ètica a Nicòmac, 1103a.

pertoca a l'excel·lència, la distinció entre habilitats i virtuts, i més per les consqüències educatives que té. Una habilitat és la capacitat de fer alguna cosa bé. Això pot ser més o menys complex (i requerir un conjunt d'habilitats), però sempre té un sentit bàsicament tècnic o operatiu amb un cert grau de dificultat, i que pot ser objecte d'aprenentatge. El que s'oposa a una habilitat és la seva absència, i és propi d'ella que hom la pot incrementar o reduir.

El cas de la virtut és diferent. Fa referència a la inclinació o la disposició i, per bé que es pot realitzar mitjançant habilitats, no es confon amb elles. Perquè l'habilitat atén bàsicament el resultat, mentre que la virtut es refereix al subjecte que els produeix. Es pot dir la veritat sense ser una persona veraç, o ajudar un altre sense ser una persona generosa. Perquè l'adquisició de la virtut comporta el desenvolupament del coneixement, la motivació i la disposició envers ella; i, en aquest context, l'adquisició de les habilitats pertinents¹⁵⁸.

Un cop recuperat el valor de la moral convencional, el problema ètic cabdal és la relació entre virtut i món de vida, relació que ens apareixerà més endavant. Però ara ens ha semblat indispensable deixar establert que, des del punt de vista educatiu, el reconeixement de la importància decisiva de l'educació de la virtut en els processos educatius és inseparable de la seva no confusió amb l'adquisició d'habilitats i de la necessitat de clarificar del tipus de caràcter i de personalitat que s'associa a l'ideal de vida virtuosa en cada projecte educatiu.

6.2 Què ignoren les ètiques deontològiques des de la perspectiva de l'EV.

¹⁵⁸. Creiem molt probable que moltes de les dificultats i cul-de-sacs en els quals es troben actualment tant la BE com les escoles de negocis es veurien il·luminades per una anàlisi reflexiva sobre la relació entre habilitats i virtuts que proposen explícitament o implícitament als seus alumnes.

Fins ara hem contrastat les ètiques deontològiques o del deure¹⁵⁹ (que és la tradició en la qual s'inscriu Kohlberg) amb l'EV des del punt de vista de la filosofia de l'educació. Per bé que això ja ens ha donat prou elements correctors, creiem que resulten indispensables unes pinzellades de contrast des de la perspectiva més estrictament ètica, entre d'altres raons perquè d'aquesta manera podrem posar més de manifest les aportacions i les mancances de Kohlberg.

En un treball la importància del qual és abastament reconeguda, Frankena (Frankena, 1970) planteja en una contraposició gairebé irreconciliable l'especificitat de l'ED respecte l'EV. Arrencant d'un treball de Prichard de 1912, Frankena distingeix dues menes de motivacions "bones": les que es recolzen en alguna mena de sentit del deure o d'obligació i les que es recolzen en alguna mena de "bons" sentiments, emocions o desigs. D'aquestes dues opcions les primeres són morals i les segones són no-morals, les primeres són objecte de la moralitat, les segones són objecte de la virtut.

La contraposició, doncs, està servida. I de manera excloent. Cal tenir present que, en aquest enfocament es defineix la virtut "no com uns trets de l'acció o com a tendències a actuar externament en determinada direcció, sinó com a disposicions a tenir certes menes de desig o de sentiment a l'hora d'actuar"¹⁶⁰. Per tant, el que qualifica morlment una actuació és l'existència d'un sentit del deure o de l'obligació. Hi pot haver gent que viu admirablment sense cap consciència de deure en la seva vida: en aquest cas els considerarem, certament, virtuoses, però no pas amb els requeriments suficients per a dir que hi ha, pròpiament, comportament moral. Aquest plantejament, doncs, fa equivaler moral amb obligació i/o deure.

Cal notar que aquest plantejament només exclou la rellevància ètica de la virtut, no la rellevància de la virtut per al

¹⁵⁹. Que a partir d'ara citarem també sintèticament com a ED.

¹⁶⁰. Frankena, 1970, pàg. 2.

comportament moral. En efecte, des d'aquesta lectura de l'ED la virtut té una funció premoral d'orientar o coordinar comportaments amb relació a un ideal, del tipus que sigui. A la virtut, doncs, se li pot reconèixer un paper en l'orientació de la vida, però cap rellevància en la teoria moral. Cal veure, doncs, com es veu l'EV des de la perspectiva que proposa Frankena.

Curiosament -sense que sembli haver-hi cap relació- adopta una distinció molt semblant a la que ja hem vist en Piaget entre pensament verbal i pensament actiu. Distingeix entre els judicis morals en els quals una persona jutja quines accions són rectes en la situació en la qual es troba i els judicis morals en els quals hom jutja com a espectador els altres i a si mateix¹⁶¹. Hi ha doncs una diferència entre el jutjador-pensador extern que parla de moralitat i la persona que ha de decidir moralment perquè està directament implicada en la situació i en el judici: la virtut serveix a ambdós. Però serveix en sentit moral? No. La "pura" ètica de la virtut proposa orientacions i ideals de vida, però no ens diu res del que és correcte o obligatori (ni res en aquests sentit sobre els esmentats ideals). El deure parla d'obligació i la virtut fa exhortacions. La virtut ens diu què guia per a l'acció sense cap per què i, en aquest sentit, el seu valor (que, repetim-ho, pot ser admirable) s'esgota en si mateix.

Això suposa un plantejament que, s'agafi per on s'agafi, afavoreix teòricament l'ED per sobre l'EV. En efecte, una cosa és aclarir i proposar actuar generosament (i, per tant, aclarir què és ser virtuós) i una altra ben diferent dir que cal ser generós. O només hi ha la primera alternativa (i aleshores no hi ha moral per manca de sentit del deure), o hi ha la segona, i aleshores el deure es menja la virtut, puix que la redueix a ser una mena de subapartat, que fa referència a l'"aplicació". Això ens fa veure, també, que aquest model deontològic estricte es mou des del supòsit que l'acció moral segueix l'esquema

¹⁶¹. És ben curiós que aquesta distinció sigui formalment molt semblant a la que adopten alguns defensors de l'EV (Abbà, 1989), però amb èmfasis i propostes radicalment diferents.

coneixement-acció, segons el qual la segona no és gaire més que una aplicació (o no) del primer. Per tant, des d'aquest enfocament, només hi ha EV si no hi ha cap mena d'imperatiu per a ser virtuós. Fins al punt que, com si Kant hagués substituït el seu passeig pel tè de les cinc, es planteja que les virtuts (com una mena de regla d'urbanitat) poden ser útils per a la vida pública, mentre que les obligacions morals queden per als ideals personals. Ras i curt: "una completa i pura ètica de la virtut ens parlaria sense cap mena d'imperatiu categòric"¹⁶².

El gran avantatge de plantejaments excloents com aquest és que posen de manifest sense cap vergonya el que exclouen, és a dir, les seves pròpies mancances. En aquest sentit, creiem que l'ED es redueix -i s'empobreix- a si mateixa en no prendre en consideració aquells elements que subratlla l'EV. Però té un altre avantatge: el de mostrar molt explícitament les objeccions que li fan refusar els plantejaments als quals s'oposa.

I, respecte l'EV, Frankena en presenta dues de pes: com definir i establir el que són virtuts, i com justificar que calgui (o sigui desitjable) ser virtuós precisament d'aquesta manera així definida? En termes de Kohlberg, però anant certament més enllà de la lògica del seu plantejament, ens trobariem amb la pregunta de la justificació i la validesa teòrica i pràctica dels nivells convencional i postconvencional considerats en si mateixos.

És ben cert que per a poder fer això ens caldria una comprensió de la virtut en termes més referits a maneres d'actuar, i no tan sols de desigs i sentiments com se'ns ha proposat fins ara. I, per bé que Frankena obre una porta a la possibilitat d'una major integració de les dues menes d'ètica -sense renunciar a la preeminència deontològica-, queda obert l'interrogant moral d'aclarir com hauriem de viure, que no queda respost ni de bon tros quan hem aclarit què hem de fer.

¹⁶². Frankena, 1970, pàg. 9.

Així doncs, si bé sembla que l'EV sempre -en major o menor grau- pateix el repte de definir les virtuts, fonamentar-les i aclarir l'articulació i el lloc de la racionalitat en una vida virtuosa, també és veritat que subratlla el que proposem qualificar com a "dèficit antropològic" de l'ED: la ignorància de motivacions i sentiments, la fragmanetació de l'acció moral com una successió d'actes i l'accentuació del judici en detriment del subjecte de la moral: l'agent en la situació en la qual pren decisions¹⁶³.

Caldria, doncs, assajar una major aproximació entre els dos plantejaments, que probablement sigui el pas previ per a enriquir-los a cadascun d'ells. Entre d'altres motius perquè determinades divisions no semblen altre cosa que l'herència de dicotomies típiques de la Modernitat, com és ara raó i sentiment (o desig)¹⁶⁴. Probablement, una major comprensió antropològica del problema evitaria parlar simplement de deure o sentiments, i faria parar més esment en el subjecte i els seus processos de desenvolupament i actuació. Això és, en la nostra opinió, el que donaria a termes com autonomia i llibertat un contingut més ample i complex, sense necessitat de qüestionar el lloc central que han d'ocupar en tota teoria ètica.

M. Baron ha proposat (Baron, 1985) com a elements claus que diferencien l'ED i l'EV el següents

1. L'EV no considera que el sentit del deure sigui crucial per a esdevenir una persona moral.
2. Els termes del judici moral en l'EV són bàsicament aretaics, mentre que en l'ED són bàsicament deontològics.
3. En l'EV les persones, el seu caràcter i els trets del seu caràcter són les principals referències de les qualificacions morals, mentre que en l'ED ho són els actes.

¹⁶³. Volem fer notar altre cop que, justament en aquest punt, és on Kohlberg permet una major obertura, en situar sempre el judici i el contingut de la moral en la decisió que es pren en una situació concreta.

¹⁶⁴. Amb el perill de fer una nova escissió entre sentiments-desigs i l'acció o el caràcter.

Aquestes diferenciacions ens poden encarrilar més fàcilment vers una major integració. Ja hem vist en l'apartat anterior que tant l'EV com l'ED ofereixen rendiments diferents si ens plantejem problemes d'educació moral o problemes ètics. Però les raons per a una major aproximació són més substantives: provenen de la sospita que amaguen "una falsa dicotomia entre ser i fer"¹⁶⁵. Dicotomia que comporta el pressupòsit que, des del punt de vista moral, té sentit aïllar les intencions de l'agent de la seva acció, i ambdós de la seva personalitat, caràcter o motivacions. De manera que s'opera com si tots aquests aspectes es poguessin tractar moralment per separat i es poguessin aclarir i comprendre cadascun sense parar esment en els altres. Cal, doncs, trobar elements conceptuals i pràctics que afavoreixin aquesta integració. Baron en el seu article proposa que la conducta compleixi aquest paper integrador, en la mesura que inclou les accions però no les isola, i també el subjecte com a tal. Tant per tant, però, segons la nostra opinió, sembla més raonable apostar per una relectura antropològica de la moralitat, i prendre com a referència directament una comprensió de la persona (Abbà, 1987; 1989). Creiem que, sigui per la via de la conducta, sigui per una altra via, cal adoptar una aproximació que permeti incloure amb plenitud el concepte moral de responsabilitat, que tant l'ED com l'EV tenen sempre el perill de deixar en segon terme: les accions no són importants només com a el que podríem anomenar "esdeveniments morals", sinó també pels seus resultats.

Sigui com sigui, creiem que part de les dificultats per a la realització d'aquesta integració rau en dues limitacions no sempre prou tematitzades. En primer lloc, que molt sovint tant l'EV com l'ED han trobat la seva pròpia identitat assenyalant els dèficits de l'altra, de manera que sovint costa trobar quina és exactament la seva proposta de solució als problemes que assenyalen plausiblement. En segon lloc, que totes elles tard o d'hora han d'afrontar el problema de la seva

¹⁶⁵. Baron, 1985, pàg. 139.

institucionalització, i això els planteja dificultats que el discurs ètic, com a tal discurs, no sempre és capaç de resoldre.

El problema, doncs, se'ns va desplaçant progressivament vers la clarificació d'allò que sigui -idealment o realment- una persona moralment realitzada¹⁶⁶ com a tal. Ja no es tracta d'escatir si és del deure com a timoner o del desig com a motor (i de l'educació d'ambdós, junts o per separat) d'allò que s'ha d'ocupar la moral, sinó de la persona que va configurant la seva vida a través de les seves accions.

Això voldrà dir (Baron, 1985) que una persona que es vulgui guiar per criteris deontològics no n'ha de tenir prou amb l'anàlisi de les seves accions, sinó que també ha de tenir com a objecte de la seva anàlisi moral els seus objectius, les seves aspiracions, la seva percepció i pensaments envers les persones o la seva escala de prioritats a l'hora de realitzar els seus objectius, deontològicament escrutats. Una persona que es plantegi la moralitat en termes "virtuosos", ha d'emmarcar progressivament les seves motivacions i els seus desigs en alguna direccionalitat o projecte. En aquest sentit, l'excel·lència com a ideal haurà d'incloure l'autonomia, l'autogovern i la configuració (o, parlant de manera més exaltant, la creació) del seu projecte de vida.

L'ED té, doncs, una certa preeminència teòrica i l'EV té una certa preeminència pràctica, probablement irreductibles entre si, però molt més harmonitzables del que hom sol reconèixer, segons la nostra opinió. Ens seria permès afirmar que una ED sense EV seria buida i una EV sense ED seria cega? Que Kant i els acadèmics ens perdonin...

El que és curiós és que bona part del debat contemporani, des del punt de vista conceptual, s'ha vist propiciat (o contaminat?)

¹⁶⁶. En l'apartat següent tractarem breument del que falta a aquesta formulació, que ja anteriorment hem caracteritzat amb l'expressió "persona moralment educada en una societat pluralista".

pel pes de l'exigència de clarificació de les opcions psicològiques subjacents. No cal recordar el pes que la psicologia -determinada psicologia- té en Kohlberg, i el pes que té la seva absència en d'altres ètiques deontològiques. Però tal vegada té encara més pes en les EV, en la mesura que totes elles necessiten aclarir els trets de personalitat i de caràcter típics de cada virtut (i, no cal dir-ho, del que cal entendre per virtut). En qualsevol cas, cal tenir present que, arribats en aquest punt, el debat ja no se situa tant en la fonamentació sinó en com actua la gent i, en tot cas, com en els diversos actuar es palesen diverses formes de fonamentació. Així es podria donar un progressiu decantament pràctic vers l'EV, en la mesura que es pot considerar (Foot, 1981) que el judici moral no prescriu, sinó que forneix de raons per a orientacions i actituds virtuoses com és ara interessar-se pel sofriment dels altres, ajudar-los, fomentar-ne la llibertat o reconèixer la seva llibertat.

Ens trobaríem, doncs, en una reelaboració des de l'EV del que sempre s'ha presentat com a característiques definitòries de l'ED. En el límit es pot acabar postulant que "convé abandonar el concepte de deure moral, tan característic de l'ètica moderna, i passar a estudiar la virtut, entesa com a interès o desig per les altres persones, per les seves necessitats, per allò que és noble i elevat, per allò que té un valor i mereix la nostra dedicació: el fi de la virtut, de fet, són finalitats que susciten devoció. La intenció de la virtut no està dirigida al deure, sinó a la persona, a allò que és bo per a la persona, a allò que és amable, apreciable desitjable. La intenció del deure és estranya a la virtut"¹⁶⁷. Ens trobem, doncs, en una posició que és formalment la inversa de la que Frankena assumia a partir de Prichard. Cal arribar a tant? Cal refusar tan radicalment el supòsit deontològic (o modern?) que de vegades consisteix a reduir el subjecte moral a un subjecte racional que decideix en funció de regles que ell mateix construeix i justifica? Cal fer-li pagar d'aquesta manera a l'ED¹⁶⁸ el seu oblit -en termes

¹⁶⁷. Abbà, 1987, pàg. 434.

¹⁶⁸. O algunes de les seves simplificacions o divulgacions.

morals- de la fantasia, les emocions, els desigs o les motivacions a l'hora d'actuar moralment?

No sembla que sigui indispensable arribar a tant. I, en canvi, sí que pot ser necessari aprofitar l'èmfasi en les dimensions relacionals del subjecte que pot aportar l'EV per a la construcció d'una teoria ètica que superi el seu dèficit antropològic. La complexitat de la vida, de les persones i de les situacions comporta l'existència de dimensions morals no susceptibles de ser tractades en termes de consciència. Però també cal dir que, si bé no es pot reduir l'ètica al concepte de deure, tampoc no es pot ni abandonar-lo ni menystenir-lo.

Però aquí és on apareix, tant per les ED com per a les EV, el problema de la seva institucionalització. L'ED sembla que salti directament de l'individu a la humanitat. Determinades EV parlen aquí directament i sense embuts de fracàs: "d'una banda, l'agent moral individual, alliberat de la jerarquia i de la teleologia, s'autoconcep i és concebut pels filòsofs morals com a sobirà en la seva autoritat moral. Per una altra part, el que hom ha heretat, les regles morals, per bé que parcialment transformades, ha de trobar algun estatus, un cop privades del seu antic caràcter teleològic i del seu encara més antic caràcter categòric en tant que expressions, en darrer terme, d'una llei divina. Si aquestes regles no poden trobar un nou estatus que justifiqui racionalment recórrer a elles, aquest recurs semblarà un mer instrument del desig i la voluntat individuals"¹⁶⁹. Potser sí. Però, en tot cas, és comprensible que aquest enfocament (fracassat o no) redueixi la virtut a una mena de control dels excessos individuals.

És aquí on adquireix tota la seva importància l'accent en el subjecte moral com a persona que accentua l'EV. Perquè no tan sols es tracta de relativitzar el discurs moral que parla en termes de deure moral absolut a través d'una major sensibilitat envers determinats béns humans i envers les persones com a tals

¹⁶⁹. MacIntyre, 1984, pàg. 87.

(i no com a mera condició de possibilitat per a la realització del que hom ha clarificat com a deure, per universal i excels que sigui). Es tracta fer emergir el subjecte moral, com a tal, com a objecte de l'ètica i de l'educació moral. Com s'ha dit gràficament (Abbà, 1987) l'ètica del deure es pot dir que és una ètica que s'elabora en clau de tercera persona (l'observador, el jutge, o el legislador) mentre que l'ètica de la virtut s'elabora en clau de primera persona (el subjecte agent)¹⁷⁰. Ara bé, si una ètica en primera persona pot ser més immediatament sensible a una major comprensió antropològica, es troba obligada a afrontar dues qüestions cabdals: el problema de la decisió moral (quan ja no es tracta simplement de fer judicis correctes i aplicar-los) i el problema de la finalitat, perquè no és possible elaborar una visió de l'excel·lència moral sense una comprensió del que és la finalitat o l'horitzó de la vida humana. Vegem ara el primer punt, i dedicarem al segon el següent apartat.

Si es tracta de desenvolupar l'excel·lència en la pràctica de la vida bona, la comprensió de la vida (i l'acte) moral ha d'integrar els diversos elements copsats antropològicament. En la pràctica sembla relativament més fàcil prendre una decisió de principi que enfrontar-se a la complexitat de les situacions concretes. Per això Aristòtil posava èmfasi en la phronesi (habitualment, "prudència", és a dir, en la capacitat de dirigir rectament la pròpia vida, sabent deliberar en les diverses situacions concretes allò que és convenient (bo o dolent) per a cada ser humà en concret¹⁷¹). Una deliberació, per tant, que no ho

¹⁷⁰. En la nostra opinió, a més de la primera i de la tercera persona hi ha el problema moral del "nosaltres" que, curiosament, ni l'ED ni l'EV ignoren, però que elaboren de manera ben diferent. Apuntarem aquest problema en el proper apartat.

¹⁷¹. "Sembla propi de l'home prudent el ser capaç de deliberar rectament sobre el que és bo i convenient per a si mateix, no en un sentit parcial, per exemple, per a la salut, per a la força, sinó per a viure bé en general. [...] Així, un home que delibera rectament pot ser prudent en termes generals. Però ningú no delibera sobre el que no pot ser de cap altra manera o sobre el que no és capaç de fer. [...] La prudència, doncs, és per necessitat una manera de ser racional, vertader i pràctic, respecte el que és bo per a l'home. [...] És clar, doncs, que és una virtut i no un art. I, essent dues les parts racionals de l'ànima, la prudència serà la virtut d'una d'elles, de la que

és en propietat si només posa en joc coneixements i habilitats. Però aquest saber deliberar no és autosuficient, perquè només es pot realitzar com a tal en el si d'una altra virtut dianoètica - la saviesa- que fa que aquesta deliberació s'esdevingui sense perdre de vista la finalitat de la vida humana: les deliberacions són sempre concretes, però la situació concreta en la qual es delibera no té la darrera paraula.

Aquest sentit de "saviesa pràctica" és el que ens fa subratllar que en tota decisió cal que hi hagi una dimensió "atractiva" -i no tan sols "imperativa"- que mostri seductorament -i no tan sols normativament-, amb una seducció atemperada racionalment, allò plenament humà que hi ha en joc i que és possible realitzar. El problema, certament, és com es desenvolupa aquesta saviesa pràctica. Però, qualsevol que sigui la solució, cas que la tingui o que en tingui només una, segueix essent una exigència moral supracultural la regulació del desig i de la por, i el saber decidir (Porter, 1987). Per això, si l'EV ens parla d'excel·lir en la moralitat, no hem d'oblidar que aquesta no pot incloure tan sols el bon judici, sinó també una bona orientació del desig i una capacitat de superar els obstacles i afrontar els problemes que tota decisió (moral o no) comporta. Tot això s'ho han de plantejar tant l'educació moral com l'ètica, cadascuna en el seu nivell.

Ara, aquesta saviesa pràctica ha de comportar una concepció de la virtut que integri determinats principis morals i determinades orientacions per a l'acció, que puguin esdevenir maneres d'actuar significatives. Inclou, doncs, raó, acció, actituds i afectes en la mesura que configuren conductes. Així doncs, quan parlem de "conductes" no les aïllem com a tals, sinó que les comprem com a realització orientada vers determinats ideals de vida. Aquí es manté, sens dubte, l'objecció de Kohlberg, centrada en la impossibilitat de clarificar en què consisteixen les virtuts

forma opinions, puix tant l'opinió com la prudència tenen per objecte el que pot ser d'una altra manera. Però és només una manera de ser racional, i un senyal d'això és que aquesta manera de ser es pot oblidar, però la prudència no". Aristòtil, Ètica a Nicòmac, 1140a-1140b.

(Atherton, 1988). Però encara més que el problema del relativisme i del pluralisme, hi ha aquí el problema de la intervenció educativa, que ja no pot pretendre cap mena de neutralitat o "objectivitat": l'ED sempre té el perill de reduir les decisions concretes a simples casos particulars de principis universals; però l'EV sempre té el perill d'acabar universalitzant una forma de vida concreta com a realització canònica de la virtut.

El problema és especialment rellevant quan, com en el nostre cas, no volem pensar en l'educació moral d'infants sinó en la d'adults. Per bé que el supòsit d'autonomia i racionalitat no s'ha de negar mai (com es pot amb fer determinades etapes de la vida infantil), i per bé que una via deontològica com la proposada per Kohlberg sembla més adient per a plantejar una invitació al desenvolupament moral, no es pot defugir de proposar també una transformació en les maneres de fer, els caràcters i la sensibilitat. Per una raó de fons: el desenvolupament moral sempre és desenvolupament de la persona, i no d'una de les seves dimensions. I per una raó pragmàtica: ningú no pot estar sempre plantejant-se qüestions de principi, però tampoc no es bo creure que, si hom té resoltes les qüestions de principi, ja tindrà resoltes els dilemes morals quotidians. Una EV proposa, també als adults, un èmfasi en el desenvolupament de la qualitat moral del dia a dia. No cal oblidar mai, per més que sembli una tautologia, que l'educació moral ha de ser educació (Atherton, 1988) i, per tant, no pot evitar plantejar-se i plantejar com es fa avançar els subjectes d'aquesta educació.

En el si de la saviesa pràctica la decisió es pren en el marc d'una concreta concepció del món i de la vida, que comporta certament coneixement, però un coneixement que avalua estimativament les coses, les persones i els esdeveniments a través d'una determinada comprensió del que és la vida bona humana. No és una simple voluntat subordinada a normes universals. Tota decisió és una interpretació del món i de la vida en una determinada situació, i això fa que no sigui possible una educació moral sense una transformació interior del subjecte.

Aquesta saviesa pràctica no posa l'accent en la fonamentació, sinó en la realització del bé en la realitat.

Amb la qual cosa sembla que haguem fet una llarga marrada per a anar de l'ED a l'ED passant per l'EV. Perquè ara ens tornem a trobar amb el problema de la fonamentació. És clar que sempre podríem emparar-nos en el plantejament de Hauerwas (Abbà, 1989) segons el qual no existeix -en la pràctica- cap ètica universal, supertemporal: tots els principis universals són referències que només existeixen en el si d'interpretacions -tradicions- concretes que es remeten a ells, però que els actualitzen passant-los pel sedàs de la pròpia visió del món. Però no ens cal discutir això perquè, sigui quin sigui el resultat al qual arribem, hem de concloure que el que és més típic de l'EV, en la nostra opinió, és la configuració del caràcter moral a través del qual es mostra i es vertebrava la identitat moral (i existencial) del subjecte. Conseqüentment, sempre assetja a la saviesa pràctica la temptació de rebutjar la prova del gresol universal i fonamentador que la justifiqui, no com a tal, sinó en els seus continguts. Des de la distinció tomista entre coneixement moral in universali (potencialment pràctic) i coneixement moral in particulari (actualment pràctic) (Abbà, 1989) fins a habermasiana entre validesa normativa i món de vida (Habermas, 1983) passant per la piagetiana de pensament verbal i pensament actiu (Piaget, 1932), tot ens fa pensar que ens trobem davant d'una tensió probablement tan insuperable com irrenunciable. L'ètica no és saviesa pràctica, però pot fer veure les condicions que la fan possible. I la saviesa pràctica, en la mesura que no es justifica pel fet de ser coneixement moral en particular, comporta sempre una demanda de justificació ètica.

6.3 La comunitat: una impossible condició de possibilitat de l'EV que ens retorna a l'ED.

Aquí convé que donem un cert gir al nostre problema. Perquè enlloc de seguir rumiant com resoldre'l teòricament, cal que pensem com afrontar-lo pràcticament i, per dir-ho més clarament, públicament. L'ED, com ja sabem, es presenta públicament com un

discurs universal(itzable). Però això vol dir que els seus plantejaments es poden proposar de manera gairebé impersonal: qualsevol subjecte que vulgui ser subjecte moral s'ha de sotmetre als seus preceptes un cop esdevenen el resultat de la seva lliure autodeterminació. No és aquest el cas de l'EV. És ben cert que l'EV tracta moralment de determinades coordenades o constants antropològiques (desig, por, deliberació, decisió, capacitats...) però, sobretot, no les tracta com a tals coordenades o constants, sinó que les tracta en concret: les tracta només en la mesura que es proposen com un determinat ideal de vida, de vida bona moral. No hi ha EV sense explicitació d'un ideal o projecte de vida amb sentit¹⁷². El punt de vista moral -des del qual hom valora i decideix- en l'ED es concreta en una formulació d'allò que és correcte moralment, en l'EV en una concepció de la vida bona, que constitueix la finalitat vers la qual s'orienta qualsevol concreció de l'EV.

No és possible, doncs, parlar de virtuts -i de virtut- sense formulació d'un ideal de vida com a finalitat a assolir. Això comporta que hom s'arrisca a considerar la vida com un tot, amb unitat i continuïtat¹⁷³: el subjecte moral, doncs, certament actua, però no és vist aquí com a autor d'una successió d'actes, sinó com a configurador d'una història de vida. Tanmateix, aquesta finalitat que dona unitat interpretativa a la vida no està donada ni determinada d'entrada. No és natural en el sentit d'estar inscrita (i ser coneguda) prèviament a la vida, sinó que és natural en el sentit que la vida humana es caracteritza, justament, per construir (de manera no arbitrària) convencions i finalitats (Wallace, 1978). Què és la vida bona està sempre obert, i la virtut és el que "sosté la recerca de la vida bona

¹⁷². La nostra opinió és que tampoc és possible una ED sense projecte o ideal de vida humana (moral). La diferència és que l'ED el sol donar per suposat, no el fa objecte de tematització explícita, i contamina el seu ideal d'universalitat amb la connotació (o pretensió) d'"únic possible".

¹⁷³. Això no és incompatible amb un sentit evolutiu: recordem la nostra nota sobre Erikson.

i el que fa esdevenir bona la vida en quan és recerca de la vida bona"¹⁷⁴.

Des d'aquesta lectura de l'EV, doncs, és possible concebre la moralitat com la construcció de projectes i ideals de vida que orienten concretament la realització de les possibilitats obertes pròpies de la naturalesa humana. Sabem que podem construir finalitats des de determinades constants o coordenades antropològiques, però no sabem res d'aquestes finalitats abans de construir-les. Hi ha, doncs, una prioritat del principi de finalitat, prioritat que és impossible de discutir en abstracte, sinó a través d'ideals concrets que proposen una determinada (i, en aquest sentit, convencional) realització de la naturalesa humana¹⁷⁵. Sense construir i proposar una finalitat o ideal de vida humana (telos) el discurs moral es pot reduir a ser una forma de techné (fer o actuar atenent només al resultat) o de praxi (fer o actuar atenent només a l'acció en si mateixa)¹⁷⁶. Mentre que cal entendre per "telos de la vida humana certa classe de vida; el telos no és quelcom a assolir en algun moment del futur, sinó mentre es construeix la vida completa"¹⁷⁷. Sense finalitat, les mateixes virtuts esdevenen fragments d'un mosaic inarticulat.

Atès això, l'EV no pot ser el resultat d'un esforç individual, aïllat; no és el resultat de l'exercici de la pura raó¹⁷⁸. El desenvolupament de la virtut només s'esdevé en el si d'un context que forneix d'una intepretació de la vida i permet comprendre les

¹⁷⁴. Abbà, 1987, pàg. 479.

¹⁷⁵. És, en definitiva, el que va fer Aristòtil amb la idealització del ciutadà de la polis grega.

¹⁷⁶. Que és, per cert, el tipus d'educació moral que se sol proposar en les escoles de gestió: la BE es podria formular com una educació moral que vol passar de la techné a la praxi.

¹⁷⁷ MacIntyre, 1984, pàg. 219.

¹⁷⁸. Ens cal, però, defugir caricatures: recordem que, segons Kohlberg, el desequilibri cognitiu (que esdevé clau per al desenvolupament del judici moral) només és possible en la interacció humana.

situacions. Per tant, dit sigui de passada, educar moralment és proposar un context d'interpretació, però fer-ho de manera que no porti en el futur a la seva absolutització. Una EV requereix com a mínim dos contextos (Atherton, 1988). En primer lloc, una certa percepció integrada de la pròpia història personal, que permeti comprendre els propis passat, present i futur com quelcom més que una successió d'esdeveniments. En segon lloc, una comunitat que visualitzi i doni suport a la referència, a l'ideal o finalitat de vida¹⁷⁹. El telos es realitza en una comunitat on hom comparteix no tan sols determinats béns humans, sinó sobretot les pràctiques i els criteris per a excel·lir en el seu assoliment.

Conseqüentment, cal tenir sempre present que tota EV ha de reconèixer el seu caràcter social, perquè el context social del subjecte determina en certa manera els ideals de vida -i de personalitat- humana que cada home o dona maldarà (o no) per desenvolupar. El context social de la virtut, que dóna cos i institucionalitza la creació de finalitats i de sentit per a la vida, és la comunitat que, des de l'EV, es defineix un xic tautològicament com el lloc social on es comparteix una visió del món i de la vida. Tota decisió suposa una interpretació de les situacions on es produeix la decisió moral, de manera que, des d'aquesta perspectiva, com ja hem dit, la vida moral inclou no tan sols allò que hem de fer sinó també una visió del món que ens envolta i una comprensió de la classe de persones que aspirem a ser. En el si d'una comunitat, això s'articula narrativament i s'assumeix a través de les narracions que es comparteixen¹⁸⁰ (Coleman, 1987). Tots els grups socials construeixen els seus ideals mitjançant narracions significatives que mostren el tipus de vida i de personalitat que es valora o es menysprea. Per tant,

¹⁷⁹. Insistim que això, en la nostra opinió, de fet, es dóna també en l'ED, encara que no se sol reconèixer. La diferència rau en el fet que només l'EV es planteja explícitament la seva necessitat i la seva constitució.

¹⁸⁰. Per bé que no es pot fer una extrapolació automàtica, recordem que les narracions que operen realment són un element clau de tota cultura organitzativa.

la narració juga un paper clau en l'educació moral¹⁸¹, comunicant reforçant o criticant els valors i les virtuts estimats en un grup social. Per tant, una narració dóna estabilitat al grup, però no tan sols estabilitat, sinó que també és susceptible de ser reelaborada i de jugar una certa funció crítica i autocrítica¹⁸² (Patrick, 1987). Cada comprensió de les virtuts està associada a una comprensió de la vertebració narrativa de la vida humana; "cada vida humana encarnarà una història la forma i la configuració de la qual dependran del que hom entengui per mal i perill, per èxit o fracàs, progrés i el seu contrari [i, per tant,] prendre postura sobre les virtuts serà prendre postura sobre l'estil narratiu que més li escau a la vida humana"¹⁸³.

Podriem dir, doncs, que en el si d'una comunitat, les constants antropològiques es concreten en una manera de viure a través de pràctiques interpretades narrativament. Conseqüentment, una EV és, simultàniament, una educació del conèixer, una educació del sentir i una educació de l'actuar. Les virtuts no es transmeten conceptualment, sinó narrativament, exemplarment. És a través dels personatges exemplars de cada grup social que es legitima una manera de viure: i això ho fa en la mesura que el personatge, en el si d'una cultura, identifica rol i personalitat (MacIntyre, 1979; 1984).

És molt important, per al nostres propòsits, notar que MacIntyre considera el Gerent (juntament amb l'Esteta Ric i el Terapeuta) un dels personatges cabdals de la nostra cultura. I considera que

¹⁸¹. És curiós que s'hagi parat tan poca atenció al fet que en la metodologia de Kohlberg la proposta de narracions juga un paper fonamental. El fet que només s'usin per a provocar el diàleg i el desequilibri cognitiu fa que no s'hagi tractat d'analitzar la proposta moral que suposen en quant a narracions exemplars (si més no com a exemple de fets morals rellevants). Tal vegada convindria una anàlisi narrativa dels materials educatius de Kohlberg.

¹⁸². Creiem que d'aquí pot arrencar una valoració més positiva -en termes morals- de la moral convencional que com a mera etapa de pas vers la postconvencional, cosa que no sempre les ED estan disposades a acceptar.

¹⁸³. MacIntyre, 1984, pàg. 182.

un dels trets bàsics del Gerent com a personatge és precisament la pretensió de ser competent en fets i accions susceptibles de ser tractats de manera quasi neutral des del punt de vista moral i en la interpretació dels quals l'expressió "eficàcia en la gestió" s'usa de la mateixa manera que els analítics consideraven que s'utilitzava el terme "Déu": com a nom per a una realitat fictícia, que ens serveix per a expressar altres coses i de la qual no té sentit parlar com a tal. Si això és -polèmicament- així, cal tenir present que el que en el límit pretén la BE (probablement sense saber-ho) si de debó vol ser educació moral, és alterar la identitat d'un dels personatges claus de la nostra cultura: tal vegada per això es reacciona davant d'ella (o de la seva mateixa possibilitat) com si es tractés d'un impossible...¹⁸⁴

Pràctiques, narracions i comunitats (o institucions) són, doncs, els tres rostres calidoscòpics de la virtut. Això significa, en contra del que de vegades sembla proposar un cert romanticisme que pren la forma d'un constructivisme fora mida, que un component ben important de tota identitat moral ha de ser convencional, i ho ha de ser de manera bastant radical (Johnson, 1981). Per tant, volem proposar la nostra convicció que és possible una relectura de la moral convencional no des de la perspectiva moral de la heteronomia, sinó des de la perspectiva - igualment moral!- de pertinença a un món de vida.

Però, en la seva realització, els problemes d'una EV no són propis tan sols d'un debat filosòfic. Són també problemes socials. I ho són en la mesura que la seva condició de possibilitat és, com hem vist, una comunitat. Són els obstacles propis de les societats industrials avançades, heretats dels paradigmes de la Modernitat. Si en la nostra cultura les EV són discutides i se'ls atorga poca credibilitat¹⁸⁵ és perquè "els

¹⁸⁴. En aquest sentit, gosem proposar que seria molt clarificador de la proposta educativa de les escoles de gestió realitzat una lectura dels omnipresents "casos" en clau d'anàlisi narrativa.

¹⁸⁵. En quant a tals ètiques, és clar. En la seva concreció moral gaudeixen de gran credibilitat en el si dels grups que es constitueixen com a portadors d'alguna tradició. Però no estem

pressupòsits bàsics d'una teoria de la virtut (una comunitat sustancial, una concepció teleològica de l'existència humana, una unitat narrativa capaç de donar sentit a la vida com un tot, la tradició) no van amb els fonaments ideològics de la societat posmoderna o amb les institucions del món avançat o industrial"¹⁸⁶. Aquesta visió crítica envers la nostra realitat social per part de determinades EV és el que ha fet que que sorgeixi no tan sols la crítica sobre el seu contingut, sinó, sobretot, els interrogants sobre des d'on es fan aquestes crítiques, de manera que sovint se les associa amb el pensament neoconservador. Hi hauria, doncs, una trasllació al terreny polític de la tensió entre ED i EV. Ha de ser necessàriament així? La nostra opinió és que no.

Els processos de modernització¹⁸⁷ comporten, des del punt de vista cultural, una segmentació dels grups de pertinença i de les unitats narratives, una heterogenitat dels paradigmes de valor i una manca de sentit socialment vinculant. "Max Weber ha considerat que, entre d'altres coses, el racionalisme occidental apareix caracteritzat pel fet que a Europa s'han constituït unes cultures d'experts, que reelaboren reflexivament la tradició cultural i, d'aquesta manera, aïllen les parts que la componen en un sentit cognitiu estricte, estètico-expressiu i pràctico-moral. Aquestes parts, al seu torn, s'especialitzen en qüestions relatives a la veritat, al gust o a la justícia. Amb aquesta diferenciació interna de les anomenades 'esferes axiològiques' de la producció científica, de l'art i de la crítica, del dret i la moral, se separen en l'esfera cultural els elements que constitueixen un complex difícilment soluble dins del món vital. Amb aquestes esferes axiològiques sorgeixen les perspectives reflexives on el món vital apareix com la 'pràctica' amb la qual cal mediar la teoria, la 'vida', amb la qual s'ha de conciliar l'art, tot seguint la recomanació surrealista, i fins i tot

parlant ara d'aquest segon aspecte.

¹⁸⁶. Coleman, 1987, pàg. 369.

¹⁸⁷. Vegi's Lozano, 1989 i 1990a i la bibliografia allà citada.

l'eticitat' amb la qual ha d'entrar amb relació la moralitat."¹⁸⁸ Ens trobem, doncs, que aquestes escissions no són merament teòriques, sinó també culturals: afecten a les formes de vida, que ja no es construeixen des d'un immediat de pertinença.

Dit en termes de l'EV: en la nostra cultura ens trobem que cada subjecte tendeix a compartir diverses comprensions narratives del món i de la vida, i cap d'elles no sol tenir -en la pràctica, no en el discurs- una preeminència jeràrquica sobre les altres, ni sol fer referència a totes les situacions de vida dels subjectes. Això es tradueix sovint en el que podriem denominar una "consciència desprotegida"¹⁸⁹ Aquest sentiment de desprotecció, en la nostra opinió¹⁹⁰ és conseqüència directe d'un fet característic de les societats industrials avançades, fet que, en principi, sembla irreversible. Aquest fet és el pluralisme cultural. Un pluralisme que és més que simplement ideològic (d'idees o creences), perquè inclou les formes de vida, els criteris i les pautes de conducta. Un pluralisme que no és exterior al subjecte, sinó també interior. De la mateixa manera que, cada cop més, hom ha passat de viure d'acord amb un projecte a viure en funció d'una agenda i viu la vida com una successió apressada d'activitats i de compromisos, hom també ha anat construint els seus valors i el sentit de les coses i de la vida com una mena "puzzle" més o menys precari. Avui pluralisme vol dir que cadascú, simultàniament i al llarg d'una mateixa jornada, pot ser -posem per cas- autoritari en la professió, amable amb els amics, esquerp amb el veïns, controlat en la presa de decisions o descontrolat en les activitats de lleure; o manifestar-se progressista en idees polítiques, liberal amb referència a la conducta sexual, conservador davant d'iniciatives

¹⁸⁸. Habermas, 1983, pàg. 132-133.

¹⁸⁹. Un cert romanticisme moral associa aquest fet com una avantatge de cara a l'autonomia i llibertat de les consciències. Dissortadament, els fets no semblen abonar una interpretació tan optimista.

¹⁹⁰. Hem desenvolupat amb més detall i precisió moltes de les qüestions que apuntarem tot seguit a Lozano, 1989, 1990a, 1990b i 1991.

dels fills, crític davant l'autoritat eclesiàstica, comprensiu davant l'autoritat política amb la qual s'identifica... i així podriem seguir. Hom ofereix habitualment diversos rostres de si mateix; hom no té una identitat ideològica, sinó que aplega - seguint criteris ben diversos, o sense cap criteri- fragments de diverses identitats que abans s'assumien de manera compacta.

Aquesta fragmentació practicada i interioritzada ha esdevingut una manera estable de ser i de viure. Hom manifesta aspectes diversos de si mateix en diverses situacions i relacions, i no hi ha cap situació o relació en la qual es manifestim la totalitat d'aquests aspectes. Hom no orientem la vida amb una bruixola, en la recerca d'un Nord que és la pròpia referència, sinó amb un radar: hom es va movent segons com es va movent el que l'envolta.

La desprotecció de la qual parlem, doncs, és la conseqüència directa de la manca de consens social sobre el que és valuós i desitjable. No hi ha un centre, sinó que tot pot ser en algun moment el centre. Hom no se sent ni es pot sentir membre d'un únic món de vida. En les societats tradicionals hom trobava la seva identitat en la negació pràctica i sovint destructiva de la vida dels altres (bàrbars, infidels, pagans...). En les societats modernes, hom trobava la seva identitat en la pertinença a un "nosaltres", i en una agressivitat controlada per l'ideal de tolerància envers els altres. Avui, ni "jo" mateix sé si soc dels nostres o si hi ha un nosaltres. Sintèticament: l'home del Renaixement era un "home sense amo"; avui l'home del nostre temps ha esdevingut -en formulació que ja ha esdevingut clàssica- un "home sense llar"¹⁹¹.

Conseqüentment, el que ha esdevingut típic de les societats industrials avançades és que cap de les relacions que hom viu és globalitzant en el sentit que inclogui les referències, formes i prioritats de les altres. Correlativament, en cada una d'elles,

¹⁹¹. Recordem que l'etimologia d'ethos ens remet al significat original de cau d'un animal: allò que el protegeix, el lloc on es recull i des d'on s'aventura a la vida...

hom només s'hi fa present fragmentàriament i sense necessitat de manifestar-hi les referències i els valors que posa en joc en les altres. Això fa que sovint sigui difícil viure -i sobretot expressar- una eventual "identitat" comuna i pròpia en totes elles. Fins a cert punt, com ja hem dit, cadascú és -o pot ser- al llarg del dia "uns quants" individus diferents. Ja no es tracta tant de "salvar l'ànima", sinó d'integrar positivament el feix d'ànimes que cadascú "és".

Això significa que la vida es constitueix per una barreja heterogènia de concepcions i de tarannàs vitals. (Barreja no només exterior a cadascú, per cert, sinó sovint també interior). Per aquest motiu, i per tal que la convivència sigui possible, en societats cada cop més complexes, cal pactar unes normes mínimes que ens permetin funcionar col·lectivament. La vida social es construeix a partir d'aquests mínims pactats, i més enllà d'ells tot es viu o es postula com un afer privat de les persones o dels grups. D'aquesta manera, per fer-se entendre i perquè l'entenguin, cadascú s'ha d'expressar a si mateix a partir d'aquests mínims comuns, que deixen en la penombra de la privacitat -que no es pot compartir ni comunicar- tot allò que siguin valors, compromisos o projectes màxims.

S'esdevé, doncs, que l'espai de comprensió interpersonal i intergrupals s'estreny i es fa superficial, perquè ha de funcionar seguint uns patrons preestablerts, que només comuniquen allò que és comú, i no allò que és íntim i viscut amb profunditat. Com a conseqüència d'això, hom tendeix fàcilment a reduir la pròpia opció a aquells mínims que li són suficients per a ser reconegut en la vida social, que, d'aquesta manera, ja no s'arrela en una decisió personal o en un projecte vital, sinó en un pacte. "La bifurcació del món social contemporani en un domini organitzatiu on els fins es consideren com una cosa donada i no susceptible d'escrutini racional, i un domini del que és personal que té com a factors centrals el judici i el debat sobre els valors, però on no existeix una resolució racional social dels problemes, troba la seva internalització, la seva representació més profunda en la relació del jo individual amb els papers i personatges de

la vida social"¹⁹². Sembla, doncs, que l'EV per si mateixa no pot ser capaç de reconciliar públicament la relació entre el jo individual i els papers socials. Per tant, de la mateixa manera que ens hem vist amb la necessitat de rellegir l'ED a la llum de l'EV, ara ens veiem obligats a retornar a l'ED, un cop passada pel sedàs de l'EV.

Si recordem les condicions de possibilitat d'una EV (una comunitat sustancial, una concepció teleològica de l'existència humana, una unitat narrativa capaç de donar sentit a la vida com un tot, la tradició) podem veure intuïtivament que, com tota ètica, pressuposen no tan sols una antropologia, sinó també una sociologia. I ho fa no de manera analítica, sinó normativa. I el cas és que acabem de veure que això que es postula és, alhora, impossible sociològicament... si més no tal i com es postula.

La necessitat d'una moral convencional i la lògica de l'EV, per una banda, i el pluralisme contemporani de grups de pertinença juntament amb la fragmentació i simplificació de les narracions de referència¹⁹³, per l'altra, fa que ens haguem de preguntar - si volem fer educació moral- sobre l'articulació filosòfica i social entre l'ED i l'EV.

Perquè és veritat que no podem confondre l'ideal de cercar un fonament universal(itzable) per a l'ètica amb la pretensió que és possible una moral abstracta i independent de les comunitats històriques. Però també és veritat que no sembla probable que en les nostres societats els subjectes adoptin coherentment un

¹⁹². MacIntyre, 1984, pàg. 53-54. Creiem que bona part dels carrerons sense sortida en els quals es troba sovint la E venen provocats per la seva poca consideració analítica de problemes com els que estem esmentant: de fet, opera amb ells però els pensa poc. En aquest cas concret, no se sol donar una mínima reflexió sobre la tensió cultural i axiològica -i les seves conseqüències morals- entre domini organitzatiu i domini personal, o entre jo individual i paper social.

¹⁹³. Entre les que cal comptar les dels mitjans de comunicació i el paper que juguen en la construcció social de la realitat, qüestió que no sol ser considerada per les EV en les seves apologies de la narrativitat.

conjunt uniforme d'ideals morals, puix que el que caracteritza les cultures pluralistes és la coexistència (pacífica o competitiva) de valors. Però no tan sols de valors, també de situacions. De manera que tothom, conscientment o inconscient, viu submergit en aquesta pluralitat i ha d'establir els propis paradigmes morals. Aquesta pluralitat sembla que pot fomentar tant l'arbitrarietat, com la irrellevància, com el dogmatisme morals. Creiem que l'objectiu d'evitar els tres esculls (i no únicament algun d'ells) exigeix l'assumpció de morals convencionals amb consciència del seu context.

Ens calen principis fonamentals justificats universalment que ens permetin confrontar moralment la diversitat de codis i de tradicions sense que aquesta confrontació es limiti a ser un conjunt d'autoafirmacions que s'exposen en paral·lel (i a això és el que apunta el nivell postconvencional de Kohlberg). Però ens cal assumir, també, que dels principis universals no es dedueixen ni regles, ni hàbits, ni maneres de fer, viure i sentir en situacions concretes, sinó tan sols guies per a la comprensió i la reflexió morals, guies que pressuposen una opció moral. No és possible la vida moral sense els esmentats regles, hàbits i maneres de fer, viure i sentir, (i a això és al que apunta el nivell convencional de Kohlberg). Per tant, si atenem a la diversitat de nivells de la vida i la reflexió morals, la qüestió rau en la necessitat d'articular, segons el nivell del qual es tracti, principis i convencionalitat, consens i pluralisme, canvi i estabilitat.

No cal dir que aquí ens torna a ressonar la distinció entre públic i privat. En la nostra opinió, en el que pertoca a la vida moral, hi hauria tres formes d'articular ambdós nivells que serien rebutjables. En primer lloc, tots els plantejaments que subordinen la moral privada a la pública, a partir del supòsit que hi ha una forma de vida que expressa el que ha de ser la vida humana, forma de vida a la qual es pretén que s'hi conformi

tothom¹⁹⁴. En segon lloc, els plantejaments que redueixen la moralitat a la privacitat, de manera que la vida pública no pot ser objecte de consideració moral o, en tot cas, només en el que pertoca a impedir qualsevol ingerència en la privacitat moral. En tercer lloc, els plantejaments que limiten la moralitat a la privacitat i fan de la vida pública un afer de regulació d'interessos o de garantia de la convivència¹⁹⁵. Sembla que caldria una major integració que respectés l'especificitat de cadascun i evités les confusions pràctiques entre ambdues.

Perquè en una societat plural sembla que l'única manera d'assegurar la convivència sigui la de cercar unes regles de convivència, basades en principis i drets universals, i que es proposin com a única exigència mínima, prèviament i més enllà de les diverses maneres de pensar i entendre la vida¹⁹⁶. Però podríem entendre l'ED i l'EV com dues formes de presència i proposta públiques d'opcions morals. L'EV representaria públicament la proposta d'una comprensió concreta de la vida humana que s'ofereix i s'intenta realitzar com a tal: és una ètica de màxims, que es realitza per convicció i es proposa com a invitació. Mentre que l'ED representaria públicament l'exigència d'uns mínims comuns i compartits que fessin possible l'existència, la convivència, el diàleg i el trobament¹⁹⁷ entre les diverses propostes morals, sense reduir la vida pública al compliment d'aquests mínims, que ho són no pel fet de ser acordats, sinó com a resultat de la voluntat de configurar una ètica mínima (Cortina, 1986). De fet, la conseqüència d'aquest

¹⁹⁴. A l'hora de detectar aquest enfocament no s'ha de confondre amb el fet que els qui el sostenen tinguin poder per a intentar imposar-lo efectivament.

¹⁹⁵. Cal notar que aquestes dues visions de la vida pública suposen ja un determinat contingut moral.

¹⁹⁶. Aquest és un enfocament molt present en Rawls (Rawls, 1971) que, com sabem, és una referència bàsica de Kohlberg. També cal situar en aquesta línia formulacions com les darreres d'A. Heller, segons la qual el bé es troba "més enllà de la justícia" (Heller, 1989).

¹⁹⁷. Volem remarcar les quatre dimansions, perquè només se sol prendre en consideració la primera i, en part, la segona.

enfocament sol ser que l'ED acaba tenint una forma pública més reguladora del que es refusa o es prohibeix, mentre que l'EV pot presentar una forma pública orientada a l'atracció o la invitació¹⁹⁸.

Per això volem emfasitzar que, encara que parlem d'una ètica de mínims i d'una ètica de màxims, ambdues es corresponen amb dos ideals morals complementaris, i no pas a un mínim i a un màxim d'ètica, com de vegades es vol fer entendre. Una ètica de mínims es nodreix i es legitima amb un ideal d'universalitat, de valors que són condició de possibilitat de la vida humana i que, per això mateix, es formulen com a exigències mínimes irrenunciables. Mentre que una ètica de màxims vol expressar el compromís amb un ideal de vida que s'assumeix normativament i es proposa com a possibilitat oberta. Una ED sempre acaba sent, en aquest sentit, de mínims; mentre que una EV sempre acaba sent, també en aquest sentit, de màxims. L'ED es converteix així en una instància crítica de l'EV, puix que li recorda constantment allò que no pot oblidar ni subordinar en el seu projecte de vida, i que no es pot absolutitzar a si mateixa; mentre que l'EV també esdevé una instància crítica de l'ED, en la mesura que li recorda la primacia de la concreció moral sobre la teoria ètica, i que no hi ha moral (ni judici moral) al marge dels contextos i de les situacions de les persones i dels grups. D'aquesta manera, podem dir que ambdues expressen exigències morals complementàries i irrenunciables, i que ambdues tenen un lloc rellevant en la vida pública: l'ED expressa la tensió moral per a pujar els mínims, garantir-los i exigir-los; mentre que l'EV expressa la tensió moral de proposar i realitzar uns màxims. La irreductibilitat i la necessitat de les dues configura, probablement, l'equilibri en el qual s'ha de moure qualsevol ètica contemporània.

Perquè ara ens és possible tancar el cercle i fer una relectura constructivista també de l'EV. En efecte, si, com ja hem dit, la naturalesa humana consisteix en construir convencions i finalitats (Wallace, 1978) que orienten possibilitats obertes a

¹⁹⁸. Vegi's una concepció formalment molt semblant aplicada a la BE a Melé, 1991.

la vida humana, possibilitats que realitzen les constants antropològiques, però que no estan inscrites ni definides en la mateixa naturalesa ens trobem que l'ED expressa moralment un projecte de vida social mentre que l'EV expressa moralment un projecte de vida en la societat. I, per tant, per reprendre una formulació que ja hem assumit anteriorment, l'ètica en tercera persona esdevé condició de possibilitat per a l'ètica en primera persona, a la qual no pot substituir, però sense la qual aquesta avui no es pot plantejar. En una societat pluralista l'EV, les formes de vida o les morals convencionals -diguem-ho ara com vulguem- no són autosuficients, i això vol dir que ens cal aprendre a operar de manera diferenciada i integrada amb dos nivells: "per una banda les regles específiques i preceptes que formen part del codi moral que preval en una societat o en un subgrup, i, per una altra, els principis abstractes fonamentals i objectius que amb freqüència són producte d'una reflexió filosòfica, i que s'utilitzen per a comprendre i avaluar regles i preceptes específics"¹⁹⁹. No cal dir que, si una cosa té d'útil l'enfocament de Kohlberg, és, justament, que forneix de l'elements conceptuals per a analitzar i comprendre la lògica de cada un d'aquests nivells. I si una cosa té de problemàtic és que només es proposa i possibilita això.

En les societats industrials avançades, en la nostra opinió, "la construcció del punt de vista moral va a la par amb una diferència dins del punt de vista pràctic: les qüestions morals que es poden decidir de manera fonamentalment racional sota l'aspecte de la capacitat d'universalitat dels interessos o de la justícia es diferencia de les qüestions avaluatives que es representen en el seu aspecte més general com a qüestions de la vida bona (o de la realització de la persona) i que només són racionalment discutibles dins de l'horitzó sense problemes d'una forma de vida històricament concreta o d'un estil de vida individual"²⁰⁰ Atès que, tal i com hem intentat mostrar, avui aquests horitzons ja no existeixen sense problemes, no seria

¹⁹⁹. Johnson, 1981, pàg. 294.

²⁰⁰. Habermas, 1983, pàg. 134. (Subratllats de l'autor).

millor assumir que el que avui ens cal en la construcció del punt de vista moral és interioritzar la necessitat de diferenciar la justícia i la vida bona -sense contraposar-les ni subordinar qualsevol de les dues a l'altra- i de fer-ho des de la convicció que avui tot projecte moral exigeix, simultàniament, la construcció de la justícia i de la vida bona?

7. Conclusió: coordenades per a un projecte d'educació (moral) en les escoles de gestió

És arribat el moment d'avaluar les aportacions de Kohlberg i les seves conseqüències per a una proposta d'educació moral en les escoles de gestió. Per bé que ja hem anat assenyalant al llarg d'aquest estudi quines són aquestes aportacions, creiem que val la pena posar-les de manifest:

- . l'èmfasi en l'autonomia de la consciència moral.
- . la recerca de criteris i principis universalitzables).
- . el criteri de racionalitat lligada al reconeixement de l'altre (i, per tant, obert a la intersubjectivitat).
- . l'atenció a les estructures formals del judici com a clau de comprensió de la moralitat concreta.
- . el fet de deixar en segon terme el debat sobre els continguts quan es tracta de desenvolupar la consciència moral.
- . el seu constructivisme cognitiu en el que pertoca a l'ètica.
- . la seva orientació a cercar una fonamentació com a clau de comprensió de la consciència moral.
- . el fet de posar èmfasi i donar preeminència al procés de presa de decisions.
- . el reconeixement del conflicte de valors com a contingut de la decisió moral.
- . l'atenció al procés evolutiu de les persones i, per tant, el centrar l'educació moral en partir de la realitat en la qual es troben les persones.
- . l'atenció al currículum ocult de les escoles en el que pertoca a l'educació moral i la proposta d'una metodologia susceptible de ser usada transversalment a tots els programes docents.
- . el fet de fer de l'educació moral un procés obert de diàleg i participació entre tots els implicats.

Això sembla particularment important quan es tracta, com en el

cas que ens ocupa, d'educació (moral) d'adults. En efecte, de la mateixa manera que l'EV li pot objectar a Kohlberg la seva excessiva dependència d'un ideal restrictiu de racionalitat i el fet de no prendre en consideració que hi ha etapes de la vida que no són susceptibles de ser tractades en termes d'autonomia moral, també és veritat que Kohlberg pot objectar a l'EV que el seu èmfasi està molt orientat als infants, i que el desenvolupament moral dels adults ha de pressuposar de manera més directa i immediata la seva capacitat per a l'autonomia.

No obstant, sembla també que l'educació moral ha de tenir present també molt del que Kohlberg, en el seu afany il·luminador, deixa en l'ombra, no pren en consideració o, simplement, menysprea:

- . el fet que la moral convencional no és una simple estació de pas vers la postconvencional, sinó que té una importància autònoma i específica.
- . la necessitat de prendre en consideració el desenvolupament de la persona com a tal, i no tan sols d'algun(s) del(s) seu(s) aspecte(s), per crucials que siguin.
- . el fet que no hi ha desenvolupament moral integral sense educació moral de la sensibilitat i de la percepció.
- . el paper clau dels hàbits, en la mesura que la moral també és la construcció d'una manera de ser a través d'una manera de fer.
- . l'atenció a les emocions, els sentiments i la imaginació com a elements constitutius de la consciència moral.
- . la comprensió de l'evolució moral en interrelació amb l'evolució del caràcter i de la personalitat.
- . la necessitat d'arrelament en una comunitat i en una tradició com a condició de possibilitat de desenvolupament de la consciència moral.
- . la impossibilitat de dur a terme una educació moral sense elaborar un projecte educatiu que inclogui un perfil ideal del que seria una persona educada en el si d'aquest projecte.

Creiem que per a dur a terme una proposta d'educació moral és indispensable, com ja hem conclòs en el capítol anterior, superar la contraposició entre ED i EV plantejada en termes d'OPA hostil de la primera sobre la segona, com recull Frankena de Prichard. Però també creiem que és rebutjable una pretensió inversa com la que adopta de vegades MacIntyre: "en l'opinió moderna la justificació de les virtuts depèn de la prèvia justificació de les regles i els principis; i si això darrer arriba a ser radicalment problemàtic, encara ho és més el primer. Tanmateix, suposem que a l'articular els problemes de la moral, els portantveus de la modernitat i més en particular els del liberalisme hagin trastornat l'ordenació dels conceptes valoratius; suposem que en primer lloc haguem de fer atenció a les virtuts per a entendre la funció i l'autoritat de les regles"²⁰¹.

Cal plantejar-s'ho necessàriament així? Nosaltres més aviat creiem que el que cal fer (sobretot des del punt de vista educatiu) és adoptar una mena d'"integracionisme pragmàtic"²⁰² que ens porti a acceptar que en ètica -i, sobretot, en educació moral- no ho podem reduir tot només al deure, la virtut, les

²⁰¹. MacIntyre, 1984, pàg. 153.

²⁰². Com és obvi, manllevem matusserament l'expressió "integracionisme" de Ferrater Mora. Per contextualitzar el nostre plantejament gosem remetre'ns a una citació potser excessivament llarga, però que creiem aclaridora: "Mantinc les tres tesis següents: a) Donades dues posicions en conflicte -nominalisme, realisme; mecanicisme, organicisme; biologisme, culturalisme; instrumentalisme, realisme cognoscitiu; etc.-, cada posició es pot considerar com una 'posició-límit', rotulable mitjançant un o més conceptes-límits; b) Les insuficiències d'una posició són corregibles mitjançant el pas a la posició oposada, que aleshores funciona com a complementària; c) [...] En lloc del terme 'dialèctica', m'estimo més usar el mot 'integració' (de posicions-límits i de conceptes límits). Des d'aquest punt de vista, la posició que defenso es pot anomenar 'integracionisme'. L'integracionisme, tanmateix, és només un mètode; no una concepció de la realitat" (Ferrater Mora, 1979, pàg. 84-85). Recordem també que, segons Ferrater, l'integracionisme no impedeix, davant de dues concepcions-límit, inclinar-se per una d'elles o per cap de les dues.

regles, les accions justes o la bondat de caràcter: l'educació moral ha de parar esment a tots aquests aspectes irreductibles entre sí si vol ser adequada a l'experiència moral.

Tal vegada un element que podria ajudar a aquesta integració seria complementar l'ètica en primera persona (EV) i l'ètica en tercera persona (ED) amb una major consciència intersubjectiva del "nosaltres", que ressitua en el reconeixement de l'altre la no absolutització de les pròpies opcions. En aquest sentit, creiem que la concepció constructivista dels projectes morals (entesos com a tals) permetria assumir les propostes morals com a construcció de convencions que funcionen com a morals convencionals.

D'aquí es pot despendre una major atenció moral a les situacions que el discurs moral pretén orientar i informar. Malgrat que sovint s'oblida, forma part de les exigències ètiques una atenció a les condicions socials en les quals hom vol proposar un discurs normatiu, atenció que no pot venir després del discurs, com un simple problema pràctic. El "cal fer" pressuposa l'"es pot fer". I, per tant, l'atenció primordial als processos de presa de decisió que estem propugnant al llarg d'aquest estudi²⁰³ exigeix també una atenció a la xarxa de relacions en la qual s'inscriu tota presa de decisions. La saviesa pràctica i el discerniment que cal educar no són una mena de mística subjectiva, sinó la capacitat d'obrir-se a la realitat i de fer-se'n càrrec amb tota la seva complexitat... i amb totes les seves limitacions²⁰⁴. La moral no és mera techné ni tan sols praxi, ja ho hem dit. Més aviat s'arrela en l'admiració lúcida i en la passió per allò que cal que sigui la vida humana perquè, a l'ensem, es percep que pot ser-ho. La moral és reconeixement de l'humà per l'humà, per tant. Però sense atenció a la techné i a la praxi sempre corre

²⁰³. En la línia de Kohlberg, però posant en joc més elements dels que posa Kohlberg.

²⁰⁴. Limitacions que, val a dir-ho, de vegades només ho són des de la perspectiva d'un discurs moral incapaç de posar-se límits a si mateix.

el perill d'esdevenir un simple verbalisme gratuït i exaltant que només porta a lamentacions pel fet que els humans no siguin com haurien de ser.

No cal dir que el món de la gestió és especialment sensible a aquestes tensions. Tant personalment com organitzativament. Potser perquè pateix -i ha fet patir- com pocs les conseqüències de l'escissió esquizofrènica entre techné, praxi i discerniment. Per això hem volgut apuntar en diversos moments d'aquest estudi la necessitat de reelaborar èticament els conceptes clau de cultura organitzativa i processos de presa de decisió. Perquè no estem proposant de cap manera una simple "gestió dels valors"²⁰⁵, sinó una reflexió que també inclogui una comprensió del grup humà que constitueix tota organització, de l'estructura de relacions que el constitueix i que genera, i de les formes de vida (professional) que proposa. Per tant, creiem que la problemàtica del canvi organitzatiu i la problemàtica de l'organització com a subjecte d'aprenentatge -que avui tenen tanta preeminència i prioritat- han d'incloure la consciència (personal i organitzativa) de les exigències socials que emmarquen la missió i els objectius de cada organització, i la creació de les autoexigències (personals i organitzatives) que s'assumeixen responsablement en el si de les xarxes de relacions en les quals hom està situat com a persona i com a organització.

Conseqüentment, això vol dir que, si volen fer una proposta d'educació moral, cal que les escoles de gestió no es plantegin només les habilitats, tècniques i capacitats que volen transmetre. Ni fins i tot els valors, les visions o les ideologies socials que volen proposar. No és possible l'educació moral (i, per tant, des del nostre punt de vista, purament i simplement l'educació) sense formular-se amb claredat quins són els trets d'una persona (moralment) educada en una societat pluralista i quin és l'ideal de persona que es proposa

²⁰⁵. Com podem veure formulada paradigmàticament en el títol terriblement ambigu de McCoy Management of values (McCoy, 1988).

desenvolupar cada escola. No és possible educar sense projecte educatiu, sense explicitar i assumir quin tipus d'escola es vol fer i quin ideal de persona es vol invitar a ser. Això també val plenament per les escoles de gestió, i no cal dir que la seva absència ja és un projecte: per dir-ho en llenguatge aristotèlic, la reducció de l'educació a l'adquisició de techné.

Creiem per tant que, fins a les darreres conseqüències, "l'educació moral hauria de contemplar no tan sols la instrucció ètica, sinó el desenvolupament d'hàbits morals adequats i el conreu de la vida emocional i sentimental de l'educand²⁰⁶, cercant una intervenció educativa que afectés la personalitat global del subjecte, que comprometés la seva capacitat de pensar, de sentir i d'actuar. El problema de l'educació moral canvia aleshores el seu accent per a ocupar-se abans de res de com moure l'educand a l'acció, de com conrear la seva força moral"²⁰⁷. Esperem que aquesta proposta no ens susciti la mateixa reflexió que va fer Alícia en un moment prou compromés del seu periple pel País de les Maravelles: "Semblava, efectivament, un projecte excel·lent, molt senzill i al punt: l'única dificultat estava en el fet que no tenia la més mínima idea de com dur-lo a la pràctica".

Si més no, alguna idea sí que ens podem fer la il·lusion que la tenim (o que l'hem llegida²⁰⁸). Abans que res, cal detectar en tots els àmbits temàtics dels currículums de les escoles de gestió aquells nuclis de problemes que comporten conflictes de valors, o són susceptibles de ser rellegits en aquesta clau²⁰⁹. En segon lloc, cal formular uns ítems mínims d'instrucció ètica

²⁰⁶. I de l'educador, afegiríem nosaltres.

²⁰⁷. Santolaria, 1987, pàg. 146. El subratllat és nostre.

²⁰⁸. En el que segueix, desenvolupem, reelaborem i ampliem la proposta de Puig i Martínez (Puig & Martínez, 1987).

²⁰⁹. Aquest és el punt que ha desenvolupat amb més competència la BE: per tal de no fer un llistat excessivament llarg ens remetem al completíssim i actualitzat estudi de Mahoney (Mahoney, 1990).

que incloguin la confrontació interdisciplinària amb les anomenades ciències empresarials o de la gestió. En tercer lloc, cal clarificar l'estil educatiu (que inclou tots els aspectes de la relació que s'estableix entre "professor" i "alumnes"), estil que, en la nostra opinió, no s'ha d'allunyar massa del que s'exigeix en la metodologia de Kohlberg.

Un cop establerts els nuclis temàtics, les referències ètiques i l'estil educatiu, cal formular també les capacitats que es volen desenvolupar. Capacitats que no es poden separar, sinó que cal entendre com a figures de calidoscopi, aspectes d'un únic desenvolupament de la personalitat. En primer lloc, capacitat cognitiva (que inclou coneixement de la realitat en allò que és rellevant per a la decisió moral, obertura imaginativa per a copsar-ne les possibilitats encara no realitzades i sensibilitat per a percebre les diverses dimensions que s'hi posen en joc). Cal també capacitat relacional (que inclou el desenvolupament de la perspectiva social i de la capacitat de situar-se en el punt de vista -intel·lectual i emocional- dels altres, el reconeixement mutu de tots els implicats, l'esforç de prendre en consideració les conseqüències previsibles de les decisions, la disponibilitat al diàleg i la negociació). Finalment, capacitat de judici moral, que permeti construir principis universals, abstractes, formals i procedimentals des dels quals emmarcar i comprendre les situacions i els projectes morals. Aquestes tres capacitats articulades són les que configuren la consciència i els discerniments dels subjectes, és a dir, la seva identitat moral.

Certament, el desenvolupament d'aquestes capacitats s'ha de traduir en objectius educatius i en l'ús de diverses tècniques pedagògiques. Fem un llistat de les darreres, ni que sigui per assenyalar possibles exploracions més concretes:

- . clarificació de valors
- . exercicis d'autoexpressió
- . coneixement de les tradicions morals i religioses

- . anàlisi dels reptes socials que travessen l'entorn en el qual es mou i actúa el subjecte
- . anàlisi de valors
- . debat obert al voltant de dilemes morals
- . anàlisi dels processos de presa de decisions
- . estudi de casos (amb l'objectiu de fer veure que "els criteris no determinen rígidament els casos, ni aquests són l'únic fonament dels criteris"²¹⁰)
- . exercicis de construcció conceptual
- . contacte -i diàleg- mediat o immediat amb personatges que puguin mostrar biogràficament allò que en el discurs es proposa idealment o conceptualment
- . jocs de simulació
- . jocs de rols
-

Rellegint-ho tot plegat ens ve a la memòria aquella famosa afirmació de Freud segons la qual hi ha tres activitats humanament impossibles: educar, governar i psicoanalitzar. Però de la mateixa manera que el reconeixement d'aquest fet no el va portar a renunciar a psicoanalitzar, tampoc creiem que en ens hagi de portar a renunciar a l'educació.

Però en canvi, sí que creiem que l'educació moral -i els educadors!- han d'estar sempre amatents i vigilants per tal de no esdevenir, en paraules de Kavafis, "aqueixos que van grisos, que parlen de moral". L'educació moral no és tasca per funcionaris axiològics, sinó que ha de desembocar en l'estremiment admirat i apassionat davant la vida. I només el podrà provocar si s'arrela en ell i neix d'ell.

Ja ho digué Ivan Karamàzov: "el misteri de la vida de l'home no rau tan sols en el fet de viure, sinó en viure per a alguna cosa. Sense una noció ferma de per a què viu, l'home no es resigna a viure, i cuita a suprimir-se abans que continuar damunt la Terra,

²¹⁰. Ferrater, 1979, pàg. 99.

malgrat que al seu voltant tot siguim pans. [...] No hi ha res més seductor per a l'home que la llibertat de la seva consciència; però tampoc no hi ha res més dolorós". L'educació moral, en darrer terme, no vol altra cosa que desvetllar aquesta seducció.

Sedució, però, que reclama el valor i el tremp suficients per a esdevenir acció, que demana gosadia i decisió. Que demana, en un sentit ben diferent al que ella li donà, afrontar contínuament la pregunta de lady Macbeth: "¿Tens por de produir-te, en els teus actes i el teu valor, com eres en desig?". La moral, doncs, no tan sols com a educació de la consciència, sinó també com a educació del desig, seguint l'aristotèlica visió del ser humà com a "intel.ligència que destija i desig intel.ligent".

Això és el que s'ha d'esdevenir en l'acció. Perquè la moral és un discurs que no remet al discurs, sinó a l'acció. A l'acció i als actors, que en l'acció orientada i assumida esdevenen subjectes morals. És per això que Bonhoeffer ens recordava que "no s'ha de fer i gosar el que és arbitrari, sinó el que és just; no s'ha de surar en el que és possible, sinó emprendre amb valor el que és real; puix que la llibertat no està en els pensaments, sinó en l'acció". I, en el límit, comptat i debatut, sempre ens caldrà retornar a Kavafis: "I si doncs no pots fer la teva vida com vols, / això almenys procura / en tant que puguis: no l'abarateixis".

No abaratir la vida, vet aquí el repte. El repte indefugible que que portava Ivan Karamàzov a acarar-se amb la vida com a misteri. La moral no és aliena a aquest acarament, essent-ne com n'és -a l'ensem- resultat i apropament. Per això l'educació moral no pot ni ha d'impedir mai que tots els implicats en el procés educatiu el cloguin (i el recomencin) fent-se la mateixa pregunta que L. Durrell posa en boca d'un dels seus personatges per tal d'acabar aquesta meravellosa paràbola de la condició moral contemporània (o, com ell mateix la va anomenar, aquesta "investigació sobre l'amor modern") que és el Quartet d'Alexandria: "No depèn tot de

la interpretació que donem al silenci que ens envolta? Essent així...".

Bibliografia

- ABBA, G. (1987): "Virtù e dovere: valutazione di un recente dibattito". Salesianum, vol. 49, pàg 421-484.
- ABBA, G. (1989): Felicità vita buona e virtù. Saggio de filosofia morale. Roma, LAS.
- ALSTON, W.P. (1971): "Comments on Kohlberg's 'From Is to Ought'".
MISCHEL, T. (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press, 1971, pàg. 269-284.
- ANDREWS, K. R. (1973): "Can the best corporations be made moral?". Harvard Business Review, may-jun, p. 57-64.
- ARISTOTELES: Etica Nicomáquea. Etica Eudemia. Madrid, Gredos, 1985.
- ATHERTON, J.M. (1988): "Virtues in Moral Education: Objections and Replies". Educational Theory, vol. 38:3, pàg. 199-210.
- BARON, M. (1985): "The Ethics of Duty/Ethics of Virtue Debate and Its Relevance to Educational Theory". Educational Theory, vol. 35:2, pàg. 135-149.
- BARRET-KRIEGEL, B. (1989): Les droits de l'homme et le droit naturel. Paris, PUF.
- BAUMANN, U. (1987): "En busca de un nuevo estilo de vida. Cambio sociocultural en las sociedades industrializadas". Concilium, núm. 211, pàg. 393-404.
- BAXTER, G.D.; RARICK, C.A. (1987): "Education for the Moral Development of Managers: Kohlberg's Stages of Moral Development and Integrative Education". Journal of Business Ethics, vol. 6, pàg. 243-248.
- BIRD, F.; WESTLEY, F. & WATERS, J.A. (1989): "The Uses of Moral Talk: Why Do Managers Talk Ethics?". Journal of Business Ethics, vol. 8:1, p. 75-89.
- BOATRIGHT, J. R. (1988): "Ethics and the Role of the Manager". Journal of Business Ethics, vol. 7:4, p.303-312.
- BOWIE, N.E. (1986): "Business Ethics" a DeMARCO, J.P. & FOX, R.M.: New directions in ethics. The challenge of applied ethics. London, Routledge & Kegan Paul, pàg. 158-172.
- BUNKE, H.C. (1988): "Should We Teach Business Ethics?". Business Horizons, vol. 31:4, pàg. 2-8.
- CAMPS, V. (1988): Etica, retórica, política. Madrid, Alianza.
- CASTILLA, C. (1989): "Freud y la génesis de la conciencia moral".
CAMPS, V. (ed.): Historia de la ética (III). Barcelona, Crítica, pàg. 87-117.

- CENCILLO, L. (1974): Libido, terapia y ética. Estella, Verbo Divino.
- COLEMAN, J.A. (1987): "Valores y virtudes en las sociedades avanzadas modernas". Concilium, núm. 211, pàg. 365-380.
- COLL, C.; GILLIERON, C. (1989): "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia i la construcción del pensamiento racional". MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J.: Psicología evolutiva (1). Teorías y métodos. Madrid, Alianza, pàg. 165-194.
- CONRY, E.J.; NELSON, D.R. (1989): "Business Law and Moral Growth". American Business Law Journal, vol. 27(1), pàg. 1-39.
- COOPER, D.E. (1985): "Cognitive Development and Teaching Business Ethics". Journal of Business Ethics, vol. 4, pàg. 313-329.
- CORTINA, A. (1986): Etica mínima. Madrid, Tecnos.
- DeGEORGE, P (1986): Business Ethics. New York, McMillan Pub. co.
- DUNFEE, T.W. & ROBERTSON, D.C. (1988): "Integrating Ethics into the Business School Curriculum". Journal of Business Ethics, vol. 7:11, pàg .847-859.
- ELLUL, J. (1983): "Recherche pour une Ethique dans une société technicienne". AAVV: Etique et Technique. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pàg. 7-20.
- EPSTEIN, E.M. (1987a): "The Corporate Social Policy Process and the process of corporate governance". American Business Law Journal, vol. 25:3, pàg. 361-383.
- EPSTEIN, E.M. (1987b): "The Corporate Social Policy Process: Beyond Business Ethics, Corporate Social Responsibility, and Corporate Social Responsiveness". California Management Review, vol. 29:3, pàg. 99-114.
- ERIKSON, E.H. (1968): Identidad. Juventud y crisis. Madrid, Taurus, 1981.
- ESCAMEZ, J. (1987): "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral". JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., pàg. 207-240.
- FERRATER, J. (1979): De la materia a la razón. Madrid, Alianza.
- FIERRO, A. (1990a): "Desarrollo de la personalidad en la adolescencia". PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, pàg. 327-338.
- FIERRO, A. (1990b): "Relaciones sociales en la adolescencia". PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, pàg. 339-346.

- FOOT, P. (1981): Virtues and Vices. Oxford, Basil Blackwell.
- FRANKENA, W.F. (1970): "Prichard and the ethics of virtue. Notes on a footnote". The Monist, núm. 54, pàg. 1-17.
- FRENCH, P.A. (1979): "The corporation as a moral person". American Philosophical Quarterly, vol. 16:3, pàg. 207-215.
- FREUD, S. (1905): Tres ensayos sobre teoria sexual. Madrid, Alianza, 1973.
- FREUD, S. (1927): El futur d'una il.lusió a Escrits de crítica de la cultura, Barcelona, Laia, 1984.
- FREUD, S. (1930): El malestar en la cultura a Escrits de crítica de la cultura, Barcelona, Laia, 1984.
- GELLERMAN, S. W. (1986): "Why 'good' managers make bad ethical choices". Harvard Business Review, jul-aug, pàg. 85-90.
- GETZ, K.A. (1990): "International Codes of Conduct: An Analysis of Ethical Reasoning". Journal of Business Ethics, vol. 9:7, pàg. 567-577.
- GILLIGAN, C. (1977): "In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality". Harvard Educational Review, vol. 47:4, pàg. 481-517.
- GINER, S. (1989): "Sociología y filosofía moral". CAMPS, V. (ed.): Historia de la ética (III). Barcelona, Crítica, pàg. 118-162.
- GONZALEZ, M.M.; PADILLA, M.L. (1990a): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares". PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, pàg. 191-204.
- GONZALEZ, M.M.; PADILLA, M.L. (1990b): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares". PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, pàg. 265-276.
- GOODPASTER, K.E.; MATTHEWS, J.B. (1981): "¿Pueden tener conciencia moral las empresas?". Harvard-Deusto Business Review, 1982 (4), pàg. 5-18.
- GUERRETTE, R.H. (1986): "Environmental Integrity and Corporate Responsibility". Journal of Business Ethics, vol. 5, pàg. 409-415.
- HABERMAS, J. (1976): La reconstrucción del materialismo histórico. Madrid, Taurus, 1981.
- HABERMAS, J. (1981): Teoría de la acción comunicativa (vols. I y II). Madrid, Taurus, 1987.
- HABERMAS, J. (1983): Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península, 1985.

- HELLER, A. (1987): Más allá de la justicia. Barcelona, Crítica.
- HERSH, R.; REIMER, J. & PAOLITTO, D. (1979): El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea, 1988.
- HORTAL, A (1979): "El sujeto ético en la era tecnológica". DOU, A. (ed.): Aspectos éticos del desarrollo tecnológico. Bilbao, Mensajero, pàg. 185-212.
- HOSMER, L.T. (1988): "Adding Ethics to the Business Curriculum". Business Horizons, vol. 31:4, pàg. 9-15.
- JOHNSON, C.D. (1981): "La persona moralmente educada en una sociedad pluralista". JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., 1987, pàg. 291-320.
- KOHLBERG, L. (1968): "El niño como filósofo moral". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (2). El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, Madrid, Alianza, 1983, pàg. 303-314.
- KOHLBERG, L. (1971): "FROM I TO OUGHT: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development". MISCHER, T. (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press, 1971, pàg. 151-235.
- KOHLBERG L. (1975): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral". JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., 1987, pàg. 85-114.
- KOHLBERG, L. & CANDEE, D. (1984): "The Relationship of Moral Judgement to Moral Action". KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. : Morality, Moral Behavior and Moral Development. New York: John Winley & Sons, 1984, pàg. 52-73.
- KOHLBERG, L. & COLBY, A. (1984): "Invariant Sequence and Internal Consistency in Moral Judgement Stages". KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. : Morality, Moral Behavior and Moral Development. New York: John Winley & Sons, 1984, pàg. 41-51.
- KOHLBERG, L.; HIGGINS, A. & POWER, C. (1984): "The Relationship of Moral Atmosphere to Judgements of Responsibility". KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. : Morality, Moral Behavior and Moral Development. New York: John Winley & Sons, 1984, pàg. 74-106.
- KUHN, T.S. (1962): La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- LACZNIACK, G.R; MURPHY, P.E. (1991): "Fostering Ethical Marketing Decisions". Journal of Business ethics, vol. 10, pàg. 259-271.
- LOPEZ, F. (1989): "Psicoanálisis y psicología educativa". MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J.: Psicología evolutiva (1). Teorías

- y métodos. Madrid, Alianza, pàg. 55-78.
- LOPEZ, F. (1990): "Desarrollo social y de la personalidad". PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza, pàg. 99-112.
- LOZANO, J.M. (1989): "De la condició urbana com a condició postmoderna". Revista de Catalunya, núm. 30, pàg. 17-32.
- LOZANO, J.M. (1990a); "Els límits de la Modernitat per a una comprensió ètica de la gestió pública". Papers ESADE, núm. 49.
- LOZANO, J.M. (1990b): Cercar Déu enmig de la ciutat. Barcelona, Claret.
- LOZANO, J.M. (1991): "La recerca de la felicitat en la nostra cultura. Notes per a un debat". Papers ESADE, núm. 65.
- MacINTYRE, A. (1979): "Corporate Modernity and Moral Judgement: Are They Mutually Exclusive?". GOODPASTER, K.E. & SAYRE, K.M.: Ethics & Problems of the 21st. Century. London, University of Notre Dame Press.
- MacINTYRE, A. (1984): Tras la virtud. Barcelona, Crítica, 1987.
- MAHONEY, J (1990): Teaching Business Ethics in The UK, Europe and The USA. A Comparative Study. Londres, The Athlone Press.
- MARCHESI, A. (1985a): "El conocimiento social del niño". PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M.: Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid, Alianza, pàg. 323-351.
- MARCHESI, A. (1985b): "El desarrollo moral". PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M.: Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid, Alianza, pàg. 351-387.
- MCCOY, C.S. (1985): Management of values, London, Pitman.
- MCHUGH, F.P. (1988): Keyguide to Information Sources in Business Ethics. New York, Nichols Publishing.
- MELE, D. (1991): "Etica y empresa". Información Comercial Española, núm. 691, pàg. 122-134.
- MIETH, D. (1987): "Continuidad y cambio de los valores". Concilium, núm. 211, pàg. 419-432.
- MISCHEL, T. (1971): "Piaget: Cognitive Conflict and the Motivation of Thought". MISCHEL, T. (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press, 1971, pàg. 311-355.
- MONDY, R.W.; SHARPLIN, A.; PREMEAUX, S.R. (1990): Management and Organizational Behavior. London, Allyn and Bacon.
- MOUSSÉ, J.(1989a): Fondements d'une éthique professionnelle. Paris, Les éditions d'organisation.

- MOUSSÉ, J. (1989b): Pratiques d'une éthique professionnelle. Paris, Les éditions d'organisation.
- NIELSEN, R.P. (1988): "Limitations of Ethical Reasoning as an Action (Praxis) Strategy". Journal of Business Ethics, vol. 7:10, pàg. 725-733.
- OFFE, C. y PREUB, U. (1990): "Instituciones democráticas y recursos morales". Isegoría, núm. 2, pàg. 45-74.
- PATRICK, A. (1987): "Narración y dinámica social de la virtud". Concilium, núm. 211, pàg. 445-458.
- PENN, W.Y.; COLLIER, B.D. (1985): "Current Research in Moral Development as a Decision Support System". Journal of Business Ethics, vol. 4, pàg. 131-136.
- PESCH, O.H. (1987): "Teología de las virtudes y virtudes teológicas". Concilium, núm. 211, pàg. 459-480.
- PETERS, R.S. (1973): "Forma y contenido de la educación moral".
 JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., 1987, pàg. 115-134.
- PETERS, R.S. (1981): Desarrollo moral y educación moral. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- PETERS, T.J. & WATERMAN, R.H. (1982): En busca de la excelencia. Barcelona, Plaza & Janés, 1984.
- PIAGET, J. (1931): "Filosofías infantiles". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (2). El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, Madrid, Alianza, 1983, pàg. 287-302.
- PIAGET, J. (1932): El criterio moral en el niño. Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J. (1964): Seis estudios de psicología. Barcelona, Ariel, 1983.
- PIAGET, J. (1968): "El punto de vista de Jean Piaget". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (1). Las teorías, el método y el desarrollo temprano. Madrid, Alianza, 1979, pàg. 166-185.
- PIAGET, J. (1970): "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (2). El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, Madrid, Alianza, 1983, pàg. 208-213.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1951): "La psicología de la primera infancia". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (1). Las teorías, el método y el desarrollo temprano. Madrid, Alianza, 1979, pàg. 37-69.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966): La psicología de l'infant. Barcelona, ed. 62, 1974.
- PIAGET, J.; WEIL, A.M. (1951): "El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero". DELVAL, J. (comp.): Lecturas de psicología del niño (2). El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, Madrid, Alianza, 1983, pàg. 325-342.
- PORTER, J. (1987): "Virtudes perennes y virtudes contingentes: sabiduría práctica, fortaleza y templanza". Concilium, núm. 211, pàg. 433-444.
- PUIG, J.M. & MARTINEZ, M. (1987): "Elementos para un currículum de educació moral". JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., pàg. 149-181.
- PULASKI, M.A.S. (1978): El desarrollo de la mente infantil según Piaget. Buenos Aires, Paidós, 1981.
- RAWLS, J. (1971): Teoría de la justicia. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- REALE, G. (1982): Introducción a Aristóteles. Barcelona, Herder, 1985.
- REIDENBACH, R.E.; ROBIN, D.P. (1991): "A Conceptual Model of Corporate Moral Development". Journal of Business Ethics, vol. 10, pàg. 273-284.
- RUBIO, J. (1987): El hombre y la ética. Barcelona, Anthropos.
- RUBIO, J. (1989): "La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)". CAMPS, V. (ed.): Historia de la ética (III). Barcelona, Crítica, pàg. 481-532.
- SANTOLARIA, F.F. (1987): "Consideraciones sobre la educación moral actual". JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F.F. (eds.): La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, P.P.U., pàg. 135-148.
- THORNE, P. (1988): "Is There a Place for Morality in The World of Management?". International Management, sep. pàg. 63.
- TREVINO, L.K. (1986): "Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model". Academy of Management Review, vol. 11:3, pàg. 601-617.
- TSALIKIS, J. & FRITZSCHE, D.J. (1989): "Business Ethics: A Literature Review with a Focus on Marketing Ethics". Journal of Business Ethics, vol. 8:9, pàg. 695-743.
- Van der VEN, J. (1987): "Formación moral en la Iglesia". Concilium, núm. 211, pàg. 497-506.
- WALLACE, J.D. (1978): Virtues and Vices. London, Cornell University

Press.

WEBER, J.; GREEN, S. (1991): "Principled Moral Reasoning: Is it a Viable Approach to Promote Ethical Integrity?". Journal of Business Ethics, vol. 10, pàg. 325-333.

WEBER, M. (1918): El político y el científico. Madrid, Alianza, 1972.

WILLIAMS, G.J. (1990): "More on Ethical Reasoning in Business". Training & Development Journal, jan., pàg. 47-49.

WOOD, J.A.; LONGENECKER, J.G.; MCKINNEY, J.A.; MOORE, C.W. (1988): "Ethical Attitudes of Students and Business Professionals: A Study of Moral Reasoning". Journal of Business Ethics, vol. 7, pàg. 249-257.