

# LA EDUCACIÓN MORAL

*El dilema desde la serie Black Mirror*

**Máster en Formación del profesorado de Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas especialidad en Humanidades**

2017/2018

**Realizado: Jonay Castellano Santiago**

**Dirigido: Vicente Hernández Pedrero**

**ULL** | **Universidad  
de La Laguna**

## ÍNDICE

1. Introducción .....	1
2. Planteamiento del problema de investigación, experimentación e innovación.....	2-15
3. Método y procedimiento .....	16-19
4. Conclusiones y propuestas de mejora .....	20, 21
5. Referencias bibliográficas .....	22
6. Anexos.....	23-25

*En el sentido moral del ciudadano reside el bienestar de la nación.*

— Cicerón

## 1. Introducción

Resumen:

Desde la filosofía en general y la ética en particular, el estudio del desarrollo moral de los jóvenes se torna fundamental. Esto es así porque al mismo tiempo que se fomenta la reflexión en los adolescentes, se fundamenta las decisiones que estos toman tanto en la vida privada como en la vida en sociedad. El presente Trabajo Fin de Máster pretende, por un lado, investigar mediante un marco teórico el desarrollo moral a través de Piaget, Kohlberg y Habermas; y proponer, por otro lado, un proyecto de innovación que lleve dicho marco teórico a la práctica conjugando el visionado de algún capítulo de la serie *Black Mirror* con la realización de un formulario a modo de comentario del mismo.

PALABRAS CLAVE: Moralidad; educación, Piaget; Kohlberg; Habermas; Desarrollo moral.

Abstract:

From philosophy in general and ethics in particular, the study of the moral development of young people becomes fundamental. This is so because at the same time, that reflection is fostered in adolescents, the decisions they make are based on both private and social life. The present Master Thesis' aims, on the one hand, to investigate the moral development, by a theoretical framework, through authors such as Piaget, Kohlberg and Habermas; and propose, on the other hand, an innovation project that put the theoretical framework into practice by combining the viewing of chapters from Black Mirror serie, with the completion of a form in order to comment on it.

KEY WORDS: Morality; education, Piaget; Kohlberg; Habermas; Moral development.

## 2. Planteamiento del problema de innovación, experimentación e investigación

El objetivo del presente Trabajo Fin de Máster se divide en dos partes. Por un lado, se trata de llevar a cabo una investigación teórica que estudie el desarrollo moral humano, sobre todo en el período que abarca la adolescencia y enfocando dicho estudio a partir de tres autores fundamentales en la psicología evolutiva: Piaget, Kohlberg y Habermas. Por otro lado, se buscará llevar a la práctica este marco teórico mediante la incorporación de algunos experimentos en el aula que nos permitan discriminar el posible desarrollo moral de los adolescentes en dos cursos distintos –para comparar, según diferentes edades– y al que haremos referencia más adelante.

Veamos primero cómo abordan el desarrollo moral los tres autores, partiendo de una concepción del conocimiento evolucionista en relación a la comprensión moral.

### Jean Piaget

El punto de partida del presente estudio se basa en Jean Piaget, debido a su importante aportación mediante la investigación sobre el desarrollo de la inteligencia en la infancia desde un punto de vista constructivista. Esto es, se centra en la transformación del juicio moral del niño, al mismo tiempo que lo relaciona con estructuras cognitivas en construcción, que devienen con el paso del tiempo. Como afirman R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto, “el foco principal de la investigación de Piaget ha sido el desarrollo de la inteligencia humana. Presenta un concepto de inteligencia *en desarrollo*, descubriendo cómo los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia se desarrollan de un período cronológico al siguiente”<sup>1</sup>. Es ahí donde, a través de los experimentos que lleva a cabo con niños, pone de manifiesto la diferencia entre la manera de pensar en la niñez y en la adultez –e incluso las variaciones dentro de cada etapa–. Sin embargo, para Piaget el desarrollo intelectual no tiene que ver sólo con la cognición o el pensamiento, sino que existe una interacción con el afecto o el sentimiento. Asimismo, los avances en estos estudios referidos a las etapas del desarrollo moral han servido de sustrato de nuevas investigaciones que profundizado en dicho tema a partir de las explicaciones que mantiene Piaget. Veamos ahora qué plantea la teoría constructivista misma que mantiene.

---

<sup>1</sup> HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a*

Piaget es considerado el principal precursor del constructivismo epistemológico. Aunque inicialmente se interesa por la biología, es en la psicología donde más repercusión tiene sus estudios relacionados con el desarrollo de la inteligencia en la infancia. Como vimos arriba, diversos experimentos con niños le llevan a deducir su teoría constructivista del desarrollo del conocimiento. Es decir, crea una nueva epistemología a partir de diferentes perspectivas (lógica, biológica y psicológica). Ahí es precisamente donde reside la importancia del constructivismo como la construcción del conocimiento a partir de la interacción constante entre el sujeto que observa y el objeto observado. A las capacidades innatas de adaptación del sujeto (asimilación/acomodación), se añade la importancia del entorno empírico como objeto. De esta manera, la asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

Además, para ir más allá de la definición teórica de la corriente de pensamiento promovida por Piaget, es interesante profundizar en las diferencias que plantea tanto con el empirismo, como con el innatismo. Por un lado, aunque se refiere a los objetos, se tiene también en cuenta la acción ejercida sobre éstos. Por otro lado, aunque se le confiera cierta importancia a la acción del sujeto, es una acción ejercida sobre los objetos. Como dice Piaget, “siempre hay una interacción entre nosotros y los objetos”<sup>1</sup>. De ahí que no se posicione o defina ni como empirista, ni como innatista, sino como constructivista. En definitiva, es en esa interacción del individuo con su entorno en el que se mueve, donde Piaget considera que se produce la construcción continua del conocimiento. En definitiva, se hace hincapié en la permanente construcción de conocimiento mediante la interacción entre el sujeto y el objeto.

Antes de incidir en la manera en la que Piaget lleva a cabo los experimentos con niños y los resultados que obtiene, cabe destacar cómo se produce ese proceso de construcción de conocimiento. En un primer momento, los esquemas de pensamiento interiorizados sirven al sujeto durante un tiempo determinado. Luego, se produce un punto de inflexión: lo que antes servía ya no sirve o se queda parcialmente invalidado. En un segundo momento, se construye nuevos esquemas con nueva información que puede

enriquecer o contradecir la anterior. De esta manera se produce el aprendizaje, que es particular en cada individuo y que explica que cada uno actúe de una manera concreta en función de esos esquemas creados con el paso del tiempo.

En relación al método, dos de los test más conocidos de Piaget para las operaciones concretas se basan en las tareas de clasificación y conservación. Los más pequeños suelen mostrar criterios menos definidos, mientras que los que son mayores muestran más consistencia en las diferentes pruebas. Como señala Piaget ya en la introducción de *El criterio moral en el niño*, su objetivo no es analizar la moral infantil en la escuela o en la familia, sino “estudiar el juicio moral y no las conductas o sentimientos morales”<sup>2</sup>. Esa misma obra recoge los resultados de los experimentos llevados a cabo mediante conversaciones con niños en torno a diferentes problemas morales. Concretamente, se abordan las reglas del juego y de ahí se enfocan luego las reglas morales, prestando especial atención a la idea de justicia. Para Piaget, entender la moral infantil ayuda a comprender la moral del hombre y para formar a éstos, se debe atender a la formación de aquellos.

Esto es, para comprender la moral del niño, Piaget analiza el respeto hacia las reglas del juego que practica, que pueden surgir sobre todo del respeto hacia los padres – de quienes reciben las reglas– o también pueden ser elaboradas por los propios niños. Al igual que la moral, las reglas del juego se transmiten de una generación a otra y del respeto por las normas se extiende el respeto por la ley. En el juego de las canicas se puede observar, de alguna manera, el origen del respeto a la norma sin la intervención directa del adulto durante el transcurso del juego. Por eso es importante para Piaget el juego en relación al inicio del desarrollo de la moral. Como afirma: “Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza de las realidades morales”<sup>3</sup>. Si bien Piaget tiene en cuenta las variaciones del juego de las canicas tanto por el lugar, como por el tiempo, se centra en la modalidad del juego del cuadrado (gana el que saque más canicas del recinto) partiendo del lenguaje utilizado en el mismo. De ese lenguaje se desprende lo que puede ser considerado como trampa, que al mismo tiempo puede convertirse en algo totalmente lícito si se utilizan las palabras adecuadas.

---

<sup>2</sup> PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, p. 7.

<sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 10.

Para resolver las preguntas relativas a la práctica y a la conciencia de las reglas, Piaget utiliza un método basado en el interrogatorio. En cuanto a las reglas, se pregunta sobre cómo se juega y, en cuanto a la conciencia de las mismas, se pide que se invente una nueva regla. De ahí se desarrollan una serie de preguntas que tratan de aclarar si se puede cambiar las reglas o si éstas tienen un valor inherente y perpetuo. Esto es, discernir entre la heteronomía y la autonomía en relación a las normas del juego.

Por un lado, Piaget llega a la conclusión de que existen cuatro estadios sucesivos en cuanto a la práctica de la regla. El primero lo denomina *motor* o *individual*, en el que el niño maneja las canicas en función de sus deseos y con normas individuales. El segundo lo llama *egocéntrico*, porque el niño de entre dos y cinco años recibe ya reglas del exterior pero sigue jugando cada sí mismo. El tercero lo designa como *cooperación*, en el que niños de siete y nueve años intenta dominar a los demás y por eso se centra en el control de las normas aunque no se mantengan de manera estricta. Por último, el cuarto estadio corresponde a la *codificación de las reglas*, en el que niños de once y doce años llegan a un consenso claro sobre las normas del juego.

Por otro lado, Piaget considera que coexisten tres estadios más en relación a la conciencia de la regla. El primero se corresponde con el inicio del estadio egocéntrico, en el que no existe coerción de la regla porque es puramente motriz. El segundo va del final del estadio egocéntrico al inicio del estadio de la cooperación, en el que se respeta una regla impuesta por los padres. En el tercer estadio, se mantienen unas reglas basadas en la lealtad y el consentimiento mutuo.

Como vemos, la conciencia moral del niño depende en un primer momento del exterior, se podría definir como una conciencia moral heterónoma; mientras que con el paso del tiempo se van interiorizando las reglas o las normas y se constituye una conciencia moral autónoma en la que se desarrolla no sólo el plano racional, sino también el plano emocional. En la obra *La nueva educación moral*, Piaget en colaboración con otros autores, ponen de manifiesto la importancia del respeto y de la relación de presión o de cooperación como carácter definitorio de los dos tipos de conciencia definidos arriba:

“son dos tipos de respeto que parecen explicarnos la existencia de dos morales (...). Pero el deber primitivo que resulta así de la coacción adulta sobre el niño sigue siendo esencialmente *heterónomo*. Por el contrario, la moral que resulta del respeto mutuo y de las relaciones de cooperación puede caracterizarse por un sentimiento diferente, el sentimiento del bien, más interior en la conciencia, y el ideal de reciprocidad del cual tiende a llegar a ser enteramente autónomo”<sup>4</sup>

Esta investigación centrada en el desarrollo moral de las personas durante la niñez o en la etapa infantil no aborda la continuación del mismo en la adolescencia. Como veremos a continuación, será Kohlberg el que, a partir de Piaget, profundice en los niveles del juicio moral una vez superada esa etapa primaria.

### **Lawrence Kohlberg**

Kohlberg fue un psicólogo estadounidense doctorado en filosofía y especializado en el desarrollo del juicio moral. Para Kohlberg, era fundamental comprender la estructura del razonamiento más allá de los valores particulares. Es decir, se centra en las razones más que en los valores que tienen las personas a la hora de elegir una u otra opción. Dicha elección se vincula al método que utiliza, pues principalmente trabaja con dilemas morales y clasifica las respuestas de los entrevistados. Como veremos más adelante, esto le llevó a la conclusión de que existen ciertas etapas en cuanto al desarrollo del razonamiento moral. Asimismo, dedujo también que dicho proceso se produce con independencia del *ethos*, esto es, independientemente de la cultura de cada uno. Esto es especialmente interesante porque demuestra y destaca la universalidad de los aspectos formales del pensamiento moral.

Kohlberg propone la teoría del desarrollo moral para tratar las estructuras morales universales que existen durante el desarrollo de las personas y que suponen diferentes estadios del razonamiento humano. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg es fundamental porque completa el estudio llevado a cabo por Piaget. Ambos analizaron el desarrollo de la conciencia moral, pero a diferencia de Piaget, Kohlberg va más allá del período infantil y realiza un seguimiento de los individuos hasta la edad adulta. Como veremos, la teoría de Piaget fue desarrollada por Kohlberg al profundizar en la

---

<sup>4</sup> PIAGET, J. (1962). *La Nueva Educación Moral*. Losada, Buenos Aires, p. 12 y s.

investigación del desarrollo del juicio moral añadiendo una etapa cercana a la adultez. Dicha profundización de la investigación se basa, fundamentalmente, en completar el estudio del desarrollo moral del niño mediante el estudio del desarrollo moral del adolescente. Esto se debe a que Piaget “no se extendió a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalle los niveles de juicio moral”<sup>5</sup>. R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto, especialistas de diferentes ámbitos de la educación, analizan en su obra *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, la educación moral aplicando la investigación de Kohlberg a situaciones escolares. Para ellos, la aportación fundamental de Kohlberg consiste en aplicar al estudio del juicio moral, el desarrollo en estadios que utilizó Piaget en relación a la cognición.

Como vemos, Kohlberg combina la filosofía y la psicología para explicar lo que se quiere decir con moralidad y cómo se desarrollan diferentes modos cada vez más adecuados de razonamiento moral. Como dicen R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto, en relación a la educación moral, “la preocupación moral es de suma importancia. Educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor basadas en niveles morales”<sup>6</sup>. El concepto de justicia, para Kohlberg, cambia con el tiempo y con la interacción con el entorno. Sin embargo, el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre nuestros valores y clasificarlos según una jerarquía lógica. Dicho ejercicio no se limita a momentos puntuales en la vida, sino que se integra en el pensamiento que utilizamos para tratar de resolver conflictos morales surgidos en la vida diaria. Pero veamos cómo se apoya en Piaget para completar o profundizar su estudio:

Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha mostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en otras culturas, así como en la nuestra.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid, p. 43.

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 22.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 23.

Para ser más concretos, Kohlberg llegó a la conclusión de que existe un proceso en el desarrollo moral que lo divide en tres niveles. A su vez, cada nivel lo divide en dos estadios. Es decir, el primer nivel sería el *Pre-convencional*, el segundo sería el *Convencional* y el tercero sería el *Post-convencional*. Cada uno de estos niveles estaría formado por dos estadios, dando como resultado seis estadios que abarca el proceso de desarrollo moral. Es aquí donde se sitúa la importancia de la aportación de Kohlberg, puesto que, de algún modo, completa la obra de Piaget. No obstante, además de completar, se ha llevado a cabo una amplia revisión de la aportación original de Piaget. A continuación, teniendo en cuenta el papel de los seis estadios, explicaré brevemente lo que significa el concepto de estadio y la secuencia que propone Kohlberg.

El estadio se entiende como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad y la educación moral como el estímulo del movimiento entre diferentes maneras de pensar propuestas. Es decir, para Kohlberg, desde que somos niños hasta nos hacemos adultos pasamos por seis estadios o etapas en relación al desarrollo del juicio moral. Cada estadio se caracteriza por un englobar un modo de pensar cualitativamente diferente al resto, por conformar al mismo tiempo un todo estructurado, por formar una secuencia que no varía y por estructurarse jerárquicamente. Como apuntan R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto, “el concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo”<sup>8</sup>. Veamos ahora cada uno en concreto.

### **Nivel I: Preconvencional**

En este nivel predominan los intereses particulares de los individuos implicados. Lejos de pensar en lo que la sociedad entiende como obrar rectamente, se tiene en cuenta las consecuencias derivadas de las acciones concretas. Engloba el razonamiento de los niños y algunos adolescentes.

**Estadio 1 – Moralidad heterónoma:** Conformar la primera etapa del desarrollo moral de un niño, en el que no se tienen en cuenta a los demás sino en relación al castigo. Se trata de una forma de razonar egocéntrica, más intuitiva que lógica, que abarca hasta

---

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 51.

los ocho años aproximadamente. En este caso, lo correcto consiste en obedecer literalmente las reglas y la autoridad, evitar castigos y no hacer daño físico.

**Estadio 2 – Individualismo:** Constituye un avance respecto al estadio anterior en referencia a la manera de pensar, ya que se opera de manera lógica y se buscan los intereses personales teniendo en cuenta que el resto también busca los suyos. Este estadio comprende a niños desde siete años hasta el devenir de la escuela primaria. En relación al bien, predomina una visión de la justicia íntimamente relacionada con la igualdad

### **Nivel II: Convencional**

En este nivel se adopta la perspectiva de un individuo dentro de una sociedad. A diferencia del nivel anterior, se piensa en lo que la sociedad espera de cada uno. No sólo se trata de evitar el castigo, sino de ser buen ciudadano. Acapara el razonamiento de los adolescentes y de la mayoría de los adultos.

**Estadio 3 – Expectativas interpersonales mutuas:** Caracteriza la manera de pensar convencional porque estamos ante la manera de pensar que tiene en cuenta lo que espera de la sociedad de cada uno. Importan las relaciones de confianza, lealtad, respeto o gratitud que se forjan desde la adolescencia hasta incluso la adultez. El bien es clave en cuanto a la conducta tanto para uno mismo como para la consideración que tienen los demás.

**Estadio 4 – Sistema social y conciencia:** Consagra una visión que diferencia la perspectiva de tercera persona y la perspectiva de toda la sociedad, teniendo en cuenta que lo correcto es cumplir con el deber y fomentar el orden o bienestar social. Resultan relevantes las leyes, aunque deben desobedecerse cuando entran en conflicto con otros deberes o derechos. Además, dicho estadio se asocia a la segunda mitad de la adolescencia.

### **Nivel III: Postconvencional**

En este nivel destaca el individuo que va más allá de la perspectiva de la sociedad. Es decir, se cuestionan las normas o leyes impuestas por una sociedad y se

pregunta sobre los principios de una sociedad buena. Caracteriza a una minoría de adultos.

**Estadio 5 – Contrato social o utilidad y derechos individuales:** Organiza un nivel que va más allá del modo de pensar convencional porque se considera la existencia de muchos valores, generalmente asociados al grupo, sociedad o cultura. Sin embargo, ciertos valores no son relativos y por lo tanto no se pueden negociar, como la vida o la libertad. Para Kohlberg, este estadio rara vez se da antes de los veinte años y suele producirse al entrar en contacto con otros sistemas diferentes al propio. El compromiso del individuo hacia el grupo se representa mediante el contrato social, aceptado libremente para mantener derechos y deberes o, en otras palabras, el mayor bien para el mayor número posible de personas.

**Estadio 6 – Principios éticos universales:** Contempla una concepción de la moralidad propia de los filósofos, ya que se basa en la elección libre de unos principios éticos que sustentan las leyes. De tal manera que cuando las leyes violan los principios, se actúa de acuerdo a éstos últimos. Existe un compromiso personal con la validez de dichos principios universales, como la igualdad de los derechos humanos o el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. Por eso, debido a que estamos ante unos principios éticos universales, toda la humanidad debería aceptar. En este nivel, los acuerdos sociales emanan de la perspectiva moral del individuo racional, que considera al otro como un fin en sí mismo y no como un medio.<sup>9</sup>

En definitiva, lo importante en relación a la metodología utilizada por Kohlberg en cuanto a la distinción de estadios propios del desarrollo del juicio moral, no radica tanto en las respuestas dadas a través de los dilemas morales que se plantean, sino en la forma de razonar o justificar dichas contestaciones. Aunque se diferencien etapas ideales A y B, pues el propio Kohlberg afirma que “el tipo B se caracteriza por su prescriptividad, autonomía e interés por la universalidad. El tipo A se diferencia del tipo B por sus susceptibilidad a los reclamos, tales como los de autoridad, que no se basan en

---

<sup>9</sup> Para explicar con cierto detalle los estadios planteados por Kohlberg, atiendo a la obra de R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto y a la tabla realizada por el propio Kohlberg (1976).

la justicia”<sup>10</sup>, es la problematización que se encara durante los dilemas lo que promueve la adquisición de niveles de reflexión moral superiores. Esto es, más allá del adoctrinamiento moral, Kohlberg pretende fomentar el desarrollo autónomo de la capacidad de hacer juicios éticos. Dicha pretensión es, a su vez, el objetivo de la educación moral: formar racionalmente la vida moral sobre principios universales. De ahí que sea más importante el cómo se llega a dichos principios que los propios principios *per se*.

Sin embargo, además de la sistematización de los seis estadios, Habermas va a proponer una séptima etapa propia de la ética discursiva. Veamos cómo se propone un desarrollo moral basado en el diálogo como requisito de cualquier ética que pretenda ser universal.

### **Jürgen Habermas**

El final de la investigación en torno al desarrollo moral se enfoca en la figura de Habermas, filósofo y sociólogo alemán, reconocido por sus aportaciones en el campo de la filosofía práctica. No obstante, es especialmente interesante aquí por la reformulación que realiza de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría Crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Como vimos arriba, Habermas propone una etapa adicional en la sistematización llevada a cabo en la teoría de Kohlberg. Dicha etapa se denomina séptima debido a que va más allá de los seis estadios que plantea el autor estadounidense.

Habermas, pese a encuadrarse en el neokantismo, considera que es necesaria una revisión de la perspectiva kantiana universalista en el terreno de la ética. Es decir, junto a Rawls con la *Teoría de la Justicia*, intenta proyectar la ética kantiana hacia nuestros días. Este proyecto ilustrado hace suyo ese objetivo de universalidad: el intento de encontrar unas leyes éticas más allá de cualquier límite comunitario, de cualquier tradición o

---

<sup>10</sup> KOHLBERG, L. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa, Barcelona, p. 296.

cultura y que alcance y se legitime en un sentido universalista, que tenga valor universal en cualquier tiempo y lugar. El principal obstáculo para que esto sea así, en el caso del modelo kantiano, venía representado por el solipsismo, una filosofía de la conciencia que comienza y se agota en el interior mismo de la conciencia individual. Fuera de la conciencia de cada uno no hay manera de justificar una ética fundamental.

Por eso, Habermas plantea en el diálogo en términos racionales. De alguna manera mantiene una hipótesis basada en una nueva fórmula humanista: U+D. Aquí, la U hace referencia al proyecto de universalidad mencionado anteriormente y la D se vincula a un intercambio de argumentos encaminados a establecer un consenso. Es decir, desde el diálogo racional se ponen sobre la mesa los intereses particulares para razonar sobre ellos y alcanzar consensuar intereses generalizables. Esto se llevaría a cabo no mediante un consenso fáctico, sino mediante un consenso ético inspirado en razones o argumentos relativos al proyecto ilustrado U. Por ejemplo, se apoyará en argumentos donde ningún ser humano por ninguna razón sea discriminado respecto a otro, independientemente de la mayoría o minoría política.

La importancia del consenso a través del diálogo como procedimiento es la aportación de Habermas al proyecto ilustrado U, encuadrado en la ética del discurso o acción comunicativa. Para profundizar en esta teoría, atiendo a la obra *Conciencia moral y acción comunicativa*, ya que estudia la epistemología genética de Piaget y la teoría moral de Kohlberg. En el siguiente fragmento se encuentra la clave de la relación entre el principio de universalidad (U) y el postulado ético discursivo (D):

De conformidad con la ética discursiva, una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida. Este postulado ético discursivo (D), sobre el cual he de volver en referencia con la fundamentación del postulado de la universalidad (U), ya presupone que se puede fundamentar la elección de normas. (...) He introducido (U) como norma de argumentación que posibilita el acuerdo en los discursos prácticos cuando se pueden regular ciertas materias con igual consideración a los intereses de todos los afectados. Únicamente mediante la fundamentación de este principio puente podremos avanzar hacia la ética discursiva.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> HABERMAS. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona, p. 86

Es decir, Habermas excluye una aplicación monológica o individualista para abogar por la regulación de argumentos mediante el consenso entre distintos individuos. En cualquier caso, la vigencia de una norma moral depende, según Habermas, de la aceptación de sus destinatarios. Aquellas normas que no consigan dicha aprobación, serán simplemente excluidas. De aquí se extrae que para que se produzca el consenso o se acepten normas, se debe atender a la voluntad general en la práctica y no sólo en la teoría. Por último, otro concepto fundamental aquí es el *consenso superpuesto*, procedente del inglés *overlapping consensus*, y que significa que la búsqueda del consenso último, que aceptamos porque es justo para todos, sólo es posible porque hay un consenso psicológico anterior. En otras palabras, las personas han sido socializadas previamente en un contexto psicológico de tolerancia, respeto, escucha a la opinión y argumento del otro.

En una comparación entre ambos autores, podemos apuntar que, para Habermas, las condiciones socio-cognitivas no están estructuradas de manera adecuada en Kohlberg, por lo que propone como solución la teoría de la acción comunicativa. Como señala David Martínez, “para resolver dicha tarea, Habermas sostiene que esta debe ser abordada en términos analítico-conceptuales, a través de una hipótesis de reconstrucción. Es con ese fin que recurre a la teoría de la acción comunicativa y su ética del discurso”<sup>12</sup>. Esto es, la teoría enfoca un procedimiento que garantice la imparcialidad del juicio moral y valide normas en lugar de producirlas. A grandes rasgos, Kohlberg daba más importancia a lo cognitivo por encima de lo sociológico. Ante esto, Habermas añade el ámbito de la interacción social, de manera que lo evolutivo no se relaciona sólo con lo individual, sino también con lo social. Así, la ética del discurso “se apoya en el modelo psicoevolutivo de Piaget y Kohlberg, pero lo supera sociologizando las pautas de aprendizaje”<sup>13</sup>. Es decir, existiría una interacción del sujeto con el entorno en todos los niveles, preconvencional, convencional y postconvencional.

---

<sup>12</sup> MARTÍNEZ, D. (2011). *Reformulación de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg realizada por Habermas*. Rev. Persona y Sociedad, nº2, pp. 9-49.

<sup>13</sup> HERNÁNDEZ, V. (1998). *Ideal cosmopolita y comunidad ética*. Laguna, Revista de filosofía nº 5, p. 63.

Además, para Habermas no sólo importaría la igualdad en lo relacionado al juicio moral, sino también la solidaridad. Este elemento sería, en pocas palabras, el esfuerzo por ponerse en el punto de vista del otro tratando de entenderlo. Habermas llama a ese núcleo: mundo de la vida. Como afirma, “toda moral autónoma tiene que desempeñar simultáneamente dos tareas: hace valer la inviolabilidad de los individuos socializados, exigiendo *igualdad* de trato y por tanto igual respeto por la dignidad de todos y cada uno; protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco, exigiendo *solidaridad* de los individuos en tanto que son miembros de una comunidad en la que han sido socializados”<sup>14</sup>. Como vemos, la solidaridad será ese núcleo que fundamente de manera sociológica la posibilidad de una pragmática universal del lenguaje.

En definitiva, la ética del discurso incide no sólo en la justicia, sino en la solidaridad. El motivo de la justicia es una solidaridad que caracteriza el séptimo estadio propuesto por Habermas. Una solidaridad que no se relaciona directamente con lo cognitivo o racional, sino que tiene que ver con las emociones. Mientras que Kant separa lo racional de lo emocional, Aristóteles y Spinoza consideran que son las dos caras de una misma moneda. Esa línea que llega hasta nuestros días, donde la perspectiva de un ser unitario, monista, tendrá que ver en el futuro al respecto de los principios éticos universales: no sólo la justicia sino también la solidaridad.

En conclusión, Habermas se apoya en algo tan fundamental como la ciencia humana de las primeras etapas del “yo occidental”. Se basa en seguir los pasos evolutivos de la ciencia en la transición del niño al adulto. Como hemos visto, Kohlberg amplía el desarrollo de Piaget desde lo sociológico, es decir, desde la perspectiva de un niño que se relaciona de forma colectiva con otras personas de su entorno. Habermas continúa completando dicha investigación mediante el estudio de las capacidades que hacen que se produzca dicho proceso. Una vez asumidas las dos etapas, convencional y postconvencional, del desarrollo de la conciencia moral, Habermas propone un estadio 7 donde los sujetos son socializadas en una cultura determinada y que son capaces de orientar su conducta hacia principios éticos universales. La ética del discurso es un nivel que aporta conciencia a los principios éticos universales.

---

<sup>14</sup> HABERMAS, J. (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Ediciones Trotta, p. 76.

De lo anterior podemos extraer que Habermas realiza una reformulación de la teoría propuesta por Kohlberg que concilia el desarrollo cognitivo individual con el desarrollo socio-cognitivo en general. Se busca más un procedimiento para fundamentar posibles principios más que el contenido de los mismos, mediante el lenguaje y el diálogo como herramientas fundamentales. La ética del discurso no supone contenidos, sino el procedimiento de fundamentación. Por eso Habermas soluciona los problemas de los planteamientos de Kohlberg, porque propone una transición hacia una ética basada en el diálogo para tratar de acercar al consenso a personas de diferentes *ethos* o culturas.

### 3. Método y procedimiento

Una vez expuesta la teoría que plantea cada autor, interesa ahora definir el proyecto que he diseñado para llevar al aula de manera práctica el objeto de estudio tratado. Como vimos arriba, el objetivo ha sido investigar el desarrollo moral para luego experimentar o poner a prueba a pequeña escala en el aula si se produce dicho progreso o en qué estadio se ubica cada curso en concreto. Teniendo en cuenta que Piaget se ocupa fundamentalmente de la etapa anterior a la adolescencia y de que Habermas incide principalmente en la etapa posterior a la adolescencia, es el estudio realizado por Kohlberg el modelo a seguir. Sin embargo, también recurrimos a Habermas en la medida en que, en la tercera sesión, planteamos el diálogo como herramienta fundamental para tratar de que los alumnos lleguen a un consenso. También debemos tener en cuenta que esto es así porque son Kohlberg y Habermas los autores que estudian la etapa vital que se corresponde con la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

La propuesta educativa que se llevó a cabo en el período de prácticas en el Colegio Decroly se basa en el experimento de Kohlberg y su conocido dilema sobre si se robaría o no una medicina que le salvaría la vida un familiar. Sin embargo, hemos modificado el dilema manteniendo el mismo trasfondo para adecuarlo al nivel y darle otro enfoque. Se adjunta en el primer anexo final el documento con el que se trabajó el dilema moral. Cabe destacar que las tres sesiones que se llevaron a cabo en los dos grupos de 3º de la ESO se redujo a sólo una en 1º de Bachillerato por motivos de tiempo (en dicha clase se repasó brevemente las ideas previas y se prescindió del capítulo, centrándonos en el dilema y su posterior debate). Pero no sólo se trabajó un dilema moral, veamos ahora cómo se distribuyó el proceso que va desde las ideas previas sobre ética o moral, hasta un debate final, pasando por el dilema moral y la visualización de un capítulo de la serie *Black Mirror*.

Por último, cabe destacar que el objetivo también se centra en la innovación en la medida en que, si bien se trabaja con papel de manera individual y grupal el dilema, también atendemos a un capítulo de una serie para enriquecer el debate final. Dichas actividades se llevan a cabo mediante un proceso, como veremos, en la primera sesión el dilema individual, en la segunda el capítulo y en la tercera el debate.

## **Primera sesión - El dilema moral**

Al inicio de la primera sesión se le propone al alumnado un reto: “Yo con(tra) todos”. Dicho reto consiste en partir de las intervenciones individuales en relación a las ideas previas y el dilema, luego llegar a un consenso en pequeños grupos sobre el mismo dilema, y al final debatir en torno al dilema llevando a cabo la división de la clase en dos, según la respuesta del dilema. Además, se aclara que por cada participación tanto individual como grupal, se irán añadiendo puntos (valiendo 1 lo individual, 5 lo grupal y 10 cada uno de los dos grupos), de manera que gana uno de los dos grupos finales en función de todos los puntos obtenidos durante el proceso. De ahí el título del reto, ya que se trata de conciliar la participación individual –contra todos– y la cooperación grupal –con todos–. Así, recurrimos

Durante el transcurso de la lluvia de ideas se tiene en cuenta que la finalidad es participar sin miedo a equivocarse, pero tratando de acertar. Las preguntas que se lanzan son las siguientes: ¿qué es la ética? ¿Qué es la moral? ¿Son lo mismo? ¿Para qué sirven? Tras atender a esta serie de problemáticas, se pone como supuesto reflexionar sobre si es bueno la acción de disparar para enlazarlo todo con el dilema moral. Al principio se suele decir que no es bueno disparar, pero luego se pregunta si es bueno disparar a la mano de otra persona que quiere disparar a matar a otra. Tras esto, ya no queda tan claro si es bueno o malo, y llegan a la conclusión que depende: disparar no es ni bueno ni malo, sino que depende del contexto.

De ahí pasamos a preguntar qué es un dilema moral y se resume en una frase la definición del mismo. Es entonces cuando se entrega la ficha que contiene el dilema, explicando que primero se debe posicionarse, argumentando dicha posición; luego trataremos de llegar a un consenso en pequeños grupos y al final, ya en el debate, un grupo tratará de convencer al otro. Al terminar esta sesión, concluimos haciendo referencia a todo lo que hemos visto y a lo que haremos en la siguiente sesión.

Distribución de tiempo: 1. Planteamiento del reto (5 min); 2. Lluvia de ideas (10 min); 3. Definición de conceptos (10 min); 4. Introducción a los dilemas (10 min); 5. Planteamiento del dilema a resolver individual y grupalmente (20 min).

## Segunda sesión – El capítulo

En la segunda sesión no sólo vimos el segundo episodio de la segunda temporada de la serie *Black Mirror*, sino que previamente se enfocó la atención del visionado en el uso de las tecnologías. Debido a que de una sesión a otra transcurre una semana, también hacemos un repaso de lo que hemos visto en la sesión anterior. De esta manera, recordamos lo que hemos estudiado y lo enfocamos al contenido que interesa destacar del capítulo: el uso de las tecnologías en las relaciones interpersonales.

Al supuesto del dilema le añadimos que alguien graba la posible acción que se lleve a cabo en el mismo (robar o no el almacén), al mismo tiempo que postulamos la siguiente pregunta: al grabar a esa persona robar comida y contarlo a otra, ¿se está chivando o está denunciando una injusticia? El objetivo es fomentar, por un lado, la conciencia sobre el (mal)uso de las redes sociales y, por otro, la diferencia entre chivarse y denunciar una injusticia cuando, por ejemplo, se da un caso de *cyberbullying*. En cualquier caso, a pesar de la complejidad de los casos de este tipo, tratamos de poner de manifiesto que este tipo de acoso puede llegar a niveles extremos y que comunicar que se está produciendo no significa traición a la lealtad del compañero, sino el compromiso con la justicia y la solidaridad.

Además, una vez que termina el capítulo, comentamos qué nos había parecido haciendo una serie de preguntas relacionadas con el papel de la tecnología en dicho capítulo. Por ejemplo: ¿crees que está bien grabar este tipo de acciones mientras otras personas lo pasan mal? ¿Cómo crees que se debe actuar en estos casos? Por lo general, todos convenían en que utilizar el móvil para grabar una desgracia de otra persona era algo negativo, pero reconocían haber permanecido al margen cuando habían vivido alguna. Al finalizar la sesión, una vez que se apuntan algunas características de chivar o denunciar, insisto en aclarar ambos términos. Mientras que chivarse supone contar algo de otra persona con la intención de hacerle daño, denunciar consiste en poner de manifiesto algo que consideramos injusto.

Distribución del tiempo: 1. Repaso del día anterior (5 min); Capítulo (42 min); Comentario del capítulo (8 min).

### **Tercera sesión – El debate**

Al final de la segunda sesión recurro al modelo pedagógico denominado *flipped classroom*, al plantear la pregunta que será fundamental en el debate de la tercera sesión: ¿qué tiene más valor: el derecho a la vida o el deber a la ley? En lugar de trabajar en casa actividades en torno a dicha pregunta, planteo la reflexión sobre la misma en clase y, de manera voluntaria, la investigación sobre posibles soluciones a la misma fuera del aula.

Al comienzo de la tercera sesión pregunto qué vimos el último día y lo más importante de la primera sesión. De esta manera, los alumnos intervienen y van sumando recuerdos en relación con lo que hemos visto en clase. Así, resaltan la diferencia entre ética y moral, el planteamiento del dilema moral individual y grupalmente, el capítulo y su enfoque, junto con la pregunta que vimos al final de la sesión anterior. También es cierto que no todos recordaban lo que habíamos visto.

Una vez hecho el repaso, propongo realizar un debate que vuelva al final de la primera sesión, cerrando un círculo que termina con la importancia de la reflexión y el debate. En un inicio, los alumnos se agrupan según su respuesta (sí robaría o no robaría), pero antes explico qué deben hacer. La idea es que, una vez que estén divididos en los dos grupos, busquemos constituir argumentos que defiendan nuestra postura o que puedan debilitar la postura contraria. Al terminar el tiempo previsto para recabar argumentos, un alumno de cada grupo saldrá para exponer su argumento y tratar de convencer al otro. El portavoz será un alumno o alumna diferente en cada argumento y una vez expuestos ambos, en función de la aceptación de todo el grupo, concederé un punto al mejor argumento o uno a cada uno si se produjera un empate. Cabe destacar que, desde el punto de vista del profesor, lo más difícil fue controlar al grupo mientras busca argumentos (solían desconcentrarse) y al resto de compañeros cuando el portavoz exponía su argumento (no solían mantener silencio). Por último, hacemos un repaso de todo y hacemos hincapié en dos claves: por un lado, la pregunta sobre el valor de la vida o el deber a la ley y, por otro lado, el uso de las redes sociales en casos de acoso y la manera en que podríamos actuar.

Distribución del tiempo: Repaso (5 min); programación de la última sesión (5 min); constitución de argumentos (15 min); debate (25); conclusión (5 min).

#### **4. Conclusiones y propuestas de mejora**

Las conclusiones que se pueden extraer después de haber realizado la investigación teórica y de haberlo llevado a la práctica mediante el experimento expuesto dentro del aula, recalcan o reafirman cierto grado de desarrollo moral y ponen de manifiesto la importancia del diálogo en aras de alcanzar cierto consenso. Esto es, enmarcan en la práctica la figura teórica de Kohlberg y Habermas.

Esto es así en la medida en que, además de incidir sobre todo en 3º de la ESO, he podido realizar una comparativa con 1º de Bachillerato al coordinarme con el tutor para utilizar una sesión que englobara más el dilema que el debate. Por un lado, mientras que en 3º de la ESO había alrededor de un tercio del grupo que se mantenía en la posición de no robar, en 1º de Bachillerato el gran grupo consideraba unánimemente que, en esas condiciones, se robaría. Esto, como decía antes, se resta importancia al debate ulterior, puesto que consistió en reflexionar sobre los motivos que defendía cada alumno para robar y no tanto en confrontar posturas entre los que harían una cosa y los que harían otra. Por otro lado, tanto en 3º de la ESO como en 1º de Bachillerato, el diálogo conformó la herramienta fundamental en el desarrollo del experimento. En primer lugar, el diálogo interno con uno mismo a la hora de responder de manera individual al dilema y, en segundo lugar, el diálogo externo en el pequeño grupo para buscar un consenso o en cada grupo que mantenía una posición para argumentarla frente a la contraria. Así, podemos concluir que se produce cierto crecimiento moral de acuerdo con Kohlberg no sólo por la respuesta que observamos en el grupo de mayor edad, sino por la justificación de la misma. Al mismo tiempo, hemos fomentado el diálogo defendido por Habermas como base o condición de posibilidad tanto del consenso como del entendimiento entre personas con opiniones distintas, aplicable a personas de culturas o sociedades diferentes.

Antes de atender a ciertas propuestas de mejora cabe mencionar que, desde mi punto de vista, el objetivo de la educación no debe limitarse a reproducir el sistema en el que vivimos, que busca producir no tanto personas, sino trabajadores. La educación, en lo moral, debe atender al desarrollo humano porque de él depende el desarrollo social y de cualquier tipo. Las palabras de Cicerón con las que comienza este trabajo no han perdido su vigencia: cultivar o formar a toda la sociedad mediante la educación moral es fundamental para garantizar el bienestar no sólo de la nación, sino del mundo.

Como propuesta de mejora considero fundamental recalcar, desde un punto de vista crítico, la importancia de mantener y fomentar este tipo de educación en cualquier nivel educativo. Esto es, aunque pueda parecer inútil –y suele pasar lo mismo con la filosofía, hasta que se conoce–, la formación en valores mediante la educación moral se torna crucial para evolucionar hacia un mundo mejor. No puede ponerse en tela de juicio una disciplina como la filosofía o, más concretamente, la asignatura de *Ética para la ciudadanía* o *Valores éticos*, mientras se mantiene la religión católica en un Estado supuestamente laico y en el que se acusa de adoctrinamiento, de manera irónica, a aquellas asignaturas en lugar de a ésta. En definitiva, desde mi punto de vista, la posible mejoría pasaría por mejorar el sistema educativo a través de la política, por fomentar el diálogo como la única vía para el entendimiento entre personas que compartan o no un mismo *ethos*.

## 5. Referencias bibliográficas

- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- PIAGET, J. (1962). “Los procedimientos de la educación moral”. En Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H y Santullano, L. *La Nueva Educación Moral*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- KOHLBERG, L. (1976). “Moral stages and moralization: The cognitive development approach”, en *Moral developmental and behaviorur: therory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, pp. 32-49.
- KOHLBERG, L. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- HABERMAS, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones península.
- HABERMAS, J. (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Ediciones Trotta.
- HERNÁNDEZ, V. (1998). “Ideal cosmopolita y comunidad ética”. *Laguna, Revista de filosofía* nº 5, pp. 57-67.
- HERNÁNDEZ, V. (1989). “¿Aprenden las sociedades? Premisas psicoevolutivas y sociológicas en la ética comunicativa de Habermas.”. *Témpora. Pasado y presente de la educación*, nº 11, pp. 47-59.
- MARTÍNEZ, D. (2011). *Reformulación de la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg realizada por Habermas*. Rev. Persona y Sociedad, nº 2, pp. 9-49.

## 6. Anexos

### 1. DILEMA:

*Miguel es adolescente de la ESO en el Colegio Decroly que vive en un entorno familiar cercano a la pobreza. En ocasiones, llega a pasar hambre a final de mes. En el instituto existe un almacén en el que se guardan alimentos que se utilizan en el comedor del mismo. Para utilizar este servicio, se debe pagar un precio que muchas familias pagan, pero que la familia de Miguel no puede afrontar. Con el tiempo, Miguel sabe cuándo se queda sin vigilancia el almacén porque han confiado en él para diferentes tareas. Este mes ha sido especialmente complicado y desde el día 20 tanto los padres como él apenas pueden comer tres veces al día. Miguel se ve en la tesitura de robar alimentos para su familia o seguir pasando hambre hasta que empiece el próximo mes y sus padres puedan ir a comprar. ¿Tú qué harías?*

#### a) Resuelve el dilema moral por ti mismo/a:

LO QUE YO HARÍA:

MIS MOTIVOS:

**b) En grupo, expón tu punto de vista y escucha el de los demás. Discutan cuál es la resolución del dilema más adecuada y los motivos, intentando alcanzar un consenso.**

LO QUE NOSOTROS HARÍAMOS:

NUESTROS MOTIVOS:

**c) Expongan al resto de la clase los motivos que han elegido y escuchen los demás.**

LO QUE YO HARÍA:

MIS MOTIVOS

Vuelve a tu asiento y revisa la resolución inicial del dilema moral. Si tras haber escuchado a los miembros de tu grupo y al resto de alumnos de la clase tu decisión ha cambiado o los motivos se han modificado o enriquecido, anótalo en el cuadro que hay sobre estas líneas.

## 2. BLACK MIRROR





### 3. DEBATE

#### DILEMA

**d) En esta sesión, realizaremos un debate en torno a lo que hemos visto en la primera y segunda sesión. Vamos a agruparnos según la respuesta que hemos dado a nivel individual y consensuar argumentos para defender nuestra posición. Luego, cada uno saldrá con un argumento a exponerlo frente al otro compañero del otro grupo. Al final, haremos una reflexión del mismo y del capítulo de Black Mirror que hemos visualizado.**

1. Porque estoy terminando mis estudios universitarios y lo puedo compaginar.
2. Porque estudié filosofía antes de estudiar el máster en formación del profesorado y estoy comprometido con la transmisión de ideas y valores.
3. Porque, además, he participado recientemente en un voluntariado con la ONG Helsinki España en el proyecto "Jóvenes para jóvenes".

Buenas tardes, me llamo Jonay, tengo 25 años y estoy terminando mis estudios de máster. Por eso y porque estoy comprometido con la difusión de ideas y valores derivado de mi formación universitaria, creo que soy el indicado para trabajar en un puesto como este.

- Tarjeta de Identidad Profesional (TIP)- Disponibilidad horaria.
- Valorable contar con carnets C1-2-3

