

Las necesidades humanas desde la psicología moral

“Piensa una idea para cambiar nuestro mundo y ponla en práctica”¹

C.R. Hyde

En este texto se presentan las aportaciones de la psicología del desarrollo moral y de la prosocialidad a la reflexión sobre las necesidades humanas, especialmente en el contexto presente, haciendo especial hincapié en propuestas psicoeducativas con una solución positiva a la situación actual. La delimitación conceptual que se plantea pretende ayudar a entender aquellos términos que más se utilizan y que se consideran una buena aportación desde la psicología moral a las necesidades humanas.

Aunque el estudio de la moral ha estado presente desde hace siglos, ha sido en este último cuando se ha dado una mayor evolución de los diferentes planteamientos teórico-explicativos hacia una educación moral. Un repaso por los principales autores y corrientes preocupados por el tema ayudará a tener una visión amplia de los diversos puntos de vista existentes para configurar un planteamiento de educación moral en relación a las necesidades humanas en el siglo XXI.²

Manuel Martí Vilar es profesor titular de Psicología Básica en la Universidad de Valencia

Antecedentes del desarrollo moral

El planteamiento sociológico

Durkheim afirma, en su libro *La educación moral* (1923), que la regla moral es una obra colectiva, de forma que, respecto a ella, las personas son predomi-

¹ C. Ryan Hyde, *Pay it forward*, Simon & Schuster, Nueva York, 1999.

² M. Martí, *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de adolescentes* (tesis doctoral), Universidad de Valencia, Valencia, 2000.

nantemente pasivas. Éstas pueden, en cambio, averiguar su naturaleza, determinar sus condiciones y su razón de ser. Realizado ese trabajo, la regla moral pasa de ser una imposición externa a un hecho social.

Desde estos planteamientos de la sociología, el desarrollo científico no ha dejado de llamar la atención sobre la dependencia del ser humano respecto a la sociedad. El ser humano nace en un medio social del que recibe impronta en todos los aspectos, modela su imagen e influye en sus opiniones, gustos, costumbres, comportamiento físico y formación intelectual.³

Una investigación psicológica

Piaget, autor de referencia a la hora de hacer planteamientos de educación moral, trató de ver si el juicio de valor enunciado por cualquier niño en una entrevista de contenido moral es el mismo que el que ese mismo niño realizará, *a posteriori*, en la acción moral.⁴ Desarrolló la transición entre las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral. Defendió que existe una maduración (desde la moral convencional hasta la moral de carácter racional); una convergencia entre desarrollo moral y cognitivo; una actividad del sujeto en la construcción del conocimiento del mundo, su significado y la asimilación de las experiencias sociales en pautas; y una diversidad de percepción e interpretación de las situaciones sociales. Concluyó que, al comienzo, la moral de los niños es heterónoma, caracterizada por una estricta adherencia a reglas y deberes y obediencia a la autoridad (moralidad de coartación o heterónoma).⁵

Las interacciones con otros niños mediante el juego son fundamentales, ya que a partir de él es posible que todos traten de buscar la justicia, incluso a las cuestiones problemáticas, lo que provocaría el desarrollo del pensamiento moral autónomo (moralidad de cooperación). Por ello, la habilidad para actuar desde el sentido de reciprocidad y respeto mutuo se asocia al paso del egocentrismo a la toma de perspectiva social.

En la maduración e interacción, los niños tienen mayor contacto con otros puntos de vista. Pasan del egocentrismo a la descentración, pudiendo establecer sus propios códigos acerca de lo correcto y lo incorrecto. Deciden cuáles son las reglas que van a seguir y se dan cuenta de que pueden formular sus propios códigos morales.

³ E. Pérez y E. Fuentes, "Psicología del desarrollo moral: de Piaget a Kohlberg", en V. Mestre y E. Pérez (coords.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Promolibro, Valencia, 1997.

⁴ J. Piaget, *El juicio moral en el niño*, Francisco Beltrán, Librería española y Extranjera, Madrid, 1932.

⁵ M. R. Buxarrais, "Tendencias y modelos de educación moral", *Diálogo Filosófico*, N° 47, 2000, pp. 199-220.

Piaget se enfrenta abiertamente con las tesis de Durkheim. Ambos rivalizan por influir en el sistema educativo y especialmente en el área más espinosa de la educación moral. Durkheim, partiendo de la sociología, considera toda moral como impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño. Defiende una pedagogía tradicionalista que se apoya en métodos autoritarios para llegar a la libertad interior de la conciencia. Sin embargo, Piaget trata de ver el modo de que el niño pase del egocentrismo a la cooperación.⁶ Sugiere que los maestros enfatizen la toma de decisiones cooperativa, provocando de este modo el desarrollo del pensamiento moral, con el objetivo de que construyan reglas basadas en la justicia. Propone que los maestros planteen tareas difíciles para que los estudiantes resuelvan los problemas, y arremete contra planteamientos que sugieren el adoctrinamiento de una serie de normas o el aprendizaje unidireccional y descendente de las normas del grupo.⁷

El planteamiento sociocognitivo

Kohlberg recoge, asume y supera lo propuesto por Piaget. Entiende que el desarrollo moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y, además, la habilidad para situarse en la perspectiva de los otros, desde la cual también se progresa.⁸ Identificó seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles. Cada uno representa un cambio en la perspectiva sociomoral de los individuos, que seguirían una secuencia invariable, irreversible y consecutiva de estructuras discretas, produciéndose un crecimiento en el sentido de que las estructuras cognitivas de un estadio superior “superan” las correspondientes de los estadios inferiores:⁹

- Preconvencional: los juicios morales de las personas se caracterizan por una perspectiva individual concreta y se abordan las cuestiones morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados.
- Convencional: se tiene un entendimiento básico de la moral convencional y de que las normas y convenciones sociales son necesarias para mantener el orden social.
- Posconvencional: estas razones individuales se basan en los principios que subrayan reglas y normas, pero rechazan la aplicación uniforme de una ley o norma.

Atacó las prácticas de educación del carácter, fundamentadas en que las virtudes y los vicios son bases del comportamiento moral, y defendió que la mejor forma de afectar el com-

⁶ E. Pérez, V. Mestre, M. Martí y P. Samper, “Orígenes históricos del libro de J. Piaget sobre el juicio moral en el niño: sus fuentes filosóficas y científicas”, *Revista Hª de la Psicología*, 17, 3-4, 1996, pp. 135-144.

⁷ M. R. Buxarrais, *op. cit.*, 2000.

⁸ R. García, E. Pérez y R. García, “La psicología sociocognitiva del desarrollo moral: de Jean Piaget a Lawrence Kohlberg”, en E. Pérez y R. García (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, Siglo XXI, Madrid, 1991.

⁹ E. Pérez y E. Fuentes, *op. cit.*, 1997.

portamiento moral era focalizando el trabajo en los estadios de desarrollo moral, encontrando las características estructurales por las que atraviesa el mismo y demostrando su universalidad y progresiva superioridad.

El modelo *kohlbergiano* defiende que el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. La interacción con el medio ayuda a construir nuevas estructuras cognitivas. Por ello, para conocer su competencia moral, es importante saber cómo los niños jerarquizan y ordenan los valores morales aprendidos en sociedad a la hora de tomar decisiones en casos de conflicto. El juicio posconvencional es superior a cualquier otro por ser una guía de acción para actuar y, por ello, permite más flexibilidad; y ve el conflicto moral desde la perspectiva de cualquier ser humano, más que como miembro de un grupo o de una sociedad concreta.

Kohlberg asigna a cada uno de los niveles del juicio moral una perspectiva social, siendo la perspectiva sociomoral la referida al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. Para explicar esto, establece la siguiente clasificación:

- Preconvencional: perspectiva individual concreta. Defiende los intereses concretos, evitando los riesgos. Se preocupa por la aprobación social.
- Convencional: desempeña su rol. Protege los intereses de la sociedad y los propios. Preocupación por la lealtad a personas, grupos y la autoridad.
- Posconvencional: enfoca los problemas desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana. Preocupación por el bienestar de los otros y la sociedad.

El razonamiento lógico es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral, y ésta es una condición necesaria, pero no suficiente, para la madurez de la acción moral. Se puede razonar utilizando principios y no vivir según esos principios. En ello influyen variables tanto personales como situacionales.

Asume que el juicio moral es un componente crucial, aunque no único, de la moralidad. Y sostiene que las personas en estadios superiores tienden a obrar con mayor consistencia de acuerdo con el juicio moral. Por ello, anima a los individuos a desarrollar el estadio moral, sosteniendo que el desarrollo consiste en una secuencia de cambios cualitativos del pensamiento individual, y no en la acumulación de conocimientos.¹⁰

¹⁰ M. R. Buxarrais, *op. cit.*, 2000.

Modelos basados en el desarrollo moral

Recientemente han aparecido modelos teórico-explicativos que han mostrado cómo se produce el desarrollo moral. El enfoque que se presenta pertenece al paradigma cognitivo-evolutivo y considera que el desarrollo está orientado a la búsqueda de un equilibrio más ajustado en la interacción organismo-ambiente.¹¹

Buxarrais clasifica las propuestas en modelos basados en el desarrollo del razonamiento moral; en la dimensión emocional y afectiva; en la dimensión motivacional; y en los integradores (que toman conciencia de la presencia de varios procesos psicológicos y enriquecen y superan las críticas vertidas sobre el planteamiento *kohlbergiano*).¹² Entre estos últimos se encuentran la perspectiva del dominio; los cuatro componentes (sensibilidad moral, razonamiento moral, motivación moral y la “fuerza del ego” o valor moral); la discusión socio-moral; la adopción de perspectivas; el razonamiento moral prosocial; y la construcción de la personalidad moral.

El Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) propone un modelo psicoeducativo en el que integra los componentes cognitivo-rationales, emocionales y volitivos que conforman la personalidad moral. Su objetivo es presentar un programa de educación en moral que haga coherente el juicio con la acción moral. Los tres componentes tienen una relación directa con las dimensiones que conforman la personalidad moral. La educación en estos constructos forma personas autónomas, dialogantes, dispuestas a implicarse o comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura de los demás y el respeto a los derechos humanos. Por ello, se deben desarrollar en las personas todas las dimensiones de la personalidad moral.¹³

La prosocialidad

El estudio de la prosocialidad no es nuevo, aunque últimamente ha alcanzado un considerable interés y producción científica. Su resurgimiento y consolidación responde a unas demandas, acontecimientos e incidentes de naturaleza social. Entre ellos destacan dos de signo contrario: la tragedia ocurrida en 1964 a Kitty Genovese en Nueva York, que fue apuñalada mientras gritaba pidiendo auxilio sin que nadie de los que la oyeron acudiera en su ayuda; y el coraje de George Valdez en una autopista de Los Ángeles, que rescató a dos

¹¹ M. Payá, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997.

¹² M. R. Buxarrais, *op. cit.*, 2000.

¹³ M. Martínez, “Una propuesta pedagógica para educar en valores”, *Pensamiento Educativo*, Nº 18, julio 1996, pp.185-209.

muchachas que habían sufrido un trágico accidente tras cruzar cuatro carriles de autopista con tráfico que circulaba a una gran velocidad.

La década de 1970 se inició con un creciente interés científico por las conductas de orientación interpersonal, tratando de buscar, desde la ciencia y la sociedad, explicaciones y alternativas positivas a conductas antisociales de agresión y delincuencia por un lado, y de inhibición social ante situaciones de necesidad y emergencia por otro.¹⁴ Esta revitalización se produjo tanto en la conducta prosocial asistencial como en la conducta prosocial alternativa a la agresión y a la delincuencia.¹⁵

Prosocialidad versus altruismo

El concepto de conducta prosocial no ha sido siempre el más utilizado. De hecho, aparecen otros términos que han sido comúnmente usados y que están relacionados entre sí. En la revisión científica del tema están latentes conceptos como conducta empática, capacidad socioempática, simpatía, generosidad, sensibilidad social, etc.

Las definiciones referidas a la prosocialidad convergen en la línea de incluir referencias a la conducta social positiva. Las definiciones se agrupan en dos grandes bloques: el de las conductuales (no distinguen entre conducta prosocial y altruista) y el de las motivacionales (utilizan la motivación como criterio diferenciador entre conducta prosocial y altruista) dependiendo del tipo de beneficio que generan (uni o bilateral).¹⁶ Para zanjar el asunto, se entiende por conducta prosocial “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”.¹⁷

Modelos teórico-explicativos de la prosocialidad

En las últimas décadas se han ido presentando modelos teórico-explicativos que muestran el desarrollo de la prosocialidad. A continuación se presentan las ideas principales de los modelos más representativos:

– El modelo biológico y sociobiológico presenta las bases biológicas que pueden explicar la prosocialidad.¹⁸ Las investigaciones suelen ser motivo y argumento de hipótesis genéti-

¹⁴ M. D. González, *Conducta prosocial: evaluación e intervención*, Morata, Madrid, 1996.

¹⁵ F. Chacón, *Altruismo y conducta de ayuda: una taxonomía de episodios sociales*, (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1985.

¹⁶ F. Chacón, “Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo”, *Boletín de Psicología*, Nº 11, 1986, pp. 41-82.

¹⁷ M. D. González, *op. cit.*, 1996.

¹⁸ *Ibidem*.

cas acerca del comportamiento prosocial por existir en animales filogenéticamente inferiores al hombre.

- El psicoanálisis explica la naturaleza y origen de la prosocialidad a partir de tres estructuras básicas de la personalidad, siendo el super-yo la estructura superior y más importante para la comprensión de la prosocialidad, y que constituye la representación internalizada de la moralidad y el árbitro de la conducta moral.¹⁹
- El aprendizaje social. Las tres perspectivas (condicionamiento operante, observacional y de los reguladores cognitivos) explican cómo la conducta prosocial es aprendida en sociedad.²⁰ La perspectiva cognitivo-social actual considera el castigo, el refuerzo y el aprendizaje observacional elementos importantes en la conducta moral. Sin embargo, también se tienen en cuenta las representaciones cognitivas y la autorregulación de los individuos de su propia conducta en base a las reglas y estándares internalizados en la infancia.
- Los modelos cognitivo-evolutivos consideran la persona como un sujeto activo que actúa sobre el ambiente, y viceversa, a menudo de forma creativa. Para el desarrollo de la moralidad, la cognición y la racionalidad son centrales, minimizando las emociones.²¹ Destacan las perspectivas del razonamiento moral de Piaget y Kohlberg y la perspectiva del razonamiento crítico, que defiende que las Humanidades pueden contribuir al desarrollo del hombre y de su obra por la relevancia que éstas tienen en lo más específico del ser humano: el pensamiento.

Hay modelos teóricos que explican las razones por las cuales las personas pueden llevar a cabo acciones de tipo prosocial en diferentes situaciones:

- Normativos: la prosocialidad se produce en determinadas situaciones a partir de la norma.
- Cognitivo: conducta de ayuda en situaciones de emergencia.
- Activación emocional: éste es un componente de la motivación para ayudar.
- Integrador: se integran los modelos de activación aversiva y empática, haciéndose, además, una valoración de la dificultad para escapar de la situación conflictiva y de los costos de la ayuda.²²
- Factor de orientación prosocial: predice la prosocialidad a partir de diferentes medidas como atribución de causalidad, responsabilidad social, razonamiento moral y valores prosociales, entre otras.

¹⁹ N. Eisenberg y P. H. Mussen, *The roots of prosocial behavior in children*, Cambridge University Press, Canadá, 1989.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ N. Eisenberg, R. Shell, J. Pasternack, R. Lennon, R. Beller y R. M. Mathy, "Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study", *Developmental Psychology*, N° 23, 1987 pp. 712-718.

²² J. M. Zumalabe, "Modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial", en M. Garaigordobil y C. Maganto (Coords.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994 .

Finalmente, hay modelos explicativos difíciles de encuadrar en las clasificaciones anteriores:

- La fisiología de la moral: el aprendizaje moral se forma durante el proceso educativo, vinculando la potencialidad para las relaciones y las conductas sociales con los circuitos neuronales que las posibilitan en el cerebro del ser humano.
- El modelo de rasgos: ciertos individuos poseen disposiciones, innatas o adquiridas, que contribuyen a la prosocialidad. Los que ayudan tienen un grado suficiente, careciendo de ellas los que no ayudan.²³
- La psicología humanista: la prosocialidad es considerada como una parte del ser humano y de su forma de estar en este mundo, de tal modo que ayudar a otro indirectamente es una forma de ayudarse a sí mismo.²⁴

Variables, desarrollo sociomoral y prosocialidad

El pensamiento sociomoral y la prosocialidad han sido ampliamente estudiados en las últimas décadas. En una revisión cuyo objetivo ha sido identificar los principales factores investigados, se obtuvieron las siguientes variables: socio-demográficas, cognitivas, de personalidad, socializadoras y culturales.²⁵ Tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales y motivacionales en la educación formal e informal es fuente de aprendizaje vivencial de conceptos y normas prosociales.

Contexto actual

Las contribuciones teóricas y empíricas hechas desde la psicología moral y la prosocialidad deben tenerse en cuenta en el contexto actual y mostrar su aportación a las necesidades humanas. La actual es una situación de revolución tecnológica e informacional, de crisis del capitalismo y del estatismo, y en la que están apareciendo nuevos movimientos sociales, entre los que hay muchas ONG y grupos que defienden la sostenibilidad.

En este contexto de cambio social se potencian las relaciones de producción, se prioriza el poder, aparecen constantes cambios educativos y las relaciones interpersonales tie-

²³ C. Daniel Batson, J. M. Darley y J. S. Coke, "Altruismo y amabilidad humana: determinantes internos y externos de la conducta de ayuda", en J. Bermúdez, *Psicología de la personalidad*, UNED, Madrid, 1989, tomo II.

²⁴ M. Garaigordobil, "Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista", en M. Garaigordobil y C. Maganto, *Socialización y Conducta Prosocial en la infancia y en la adolescencia*, XII Cursos de verano, V Cursos Europeos en San Sebastián, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1994.

²⁵ M. Martí, *Pensamiento sociomoral y conducta prosocial*, Universidad de Valencia, Valencia, 2002.

nen un cariz diferente al de otras épocas. Por ello, cabe preguntarse: ¿por qué no se han desarrollado políticas de suficiencia, austeridad y autocontención teniendo en cuenta la sostenibilidad? ¿Qué factores están en juego para que no se puedan desarrollar este tipo de políticas o directrices que se vinculen con la sostenibilidad, si cada vez se habla más de desarrollo de un mundo sustentable? ¿Cómo vivimos nuestras necesidades? ¿Éstas comprometen a generaciones futuras?

Las necesidades

El concepto de necesidad es polisémico, fruto de diferentes enfoques disciplinarios y escuelas teóricas. Es imprescindible desvelarlo por claridad discursiva y esclarecer ciertos aspectos para abordar adecuadamente el tema.²⁶ Los dos modelos principales que presentan las necesidades son el economicista y el sostenible.

Tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales y motivacionales en la educación formal e informal es fuente de aprendizaje vivencial de conceptos y normas prosociales

En el primero de ellos, los deseos de la población son suscitados y orientados desde fuera, donde los publicistas han sabido buscar estímulos externos, sugerentes y provocadores para dirigir la conducta humana. Este modelo, que trata de no diferenciar entre necesidades, satisfactores y bienes, y cuyo foco de atención está fuera de la persona, ha despertado necesidades autodestructivas incompatibles con la supervivencia de la especie en un futuro nada remoto. Muy influido por los cambios culturales, concibe al ser humano como necesitado de adquirir bienes, acceder a servicios y con un deseo basado en la acumulación de cosas, sin importarle la utilidad, estando así subordinado a la economía y a la tecnología. Está orientado a la satisfacción de las necesidades humanas como un sistema en permanente crecimiento, entendiendo éstas como infinitas, ilimitadas y siempre cambiantes.

Ante este modelo, es importante repensar y revisar el concepto de necesidades, ya que no es posible pensar en derechos humanos aplicables sólo a algunos seres humanos generando de ese modo la existencia de humanos de primera, segunda o tercera categoría. De nuevo, conviene preguntarse: ¿Cómo vivimos nuestras necesidades? ¿Su vivencia compromete a generaciones futuras?

²⁶ A. Elizalde, M. Martí y F. Andrés Martínez, "Una revisión crítica del debate de las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona", *Revista Polís*, Nº 15, 2006.

El modelo sostenible ha propuesto distinguir entre necesidades (de carácter transcultural), satisfactores (modo por el que se expresa una necesidad, determinado culturalmente) y bienes (medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades). Considera que las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables, siendo las mismas en todas las culturas (universales) y periodos históricos (construidas socialmente).

En el modelo economicista prima el tener por tener, y se relacionan las necesidades con la cantidad y variedad de bienes disponibles, creando la necesidad de nuevos bienes y desvalorizando los existentes. Por ello, habla de pobreza y riqueza. El modelo sostenible invita a conocer las propias necesidades y cómo satisfacerlas. Esto es considerado importante para crecer y desarrollarse personal y profesionalmente. Propone un esquema de clasificación de las necesidades de acuerdo con dos criterios. El primero abarca las necesidades existenciales: ser, tener, hacer y estar. El segundo se establece según categorías axiológicas como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Abre la noción de necesidad existencial a dimensiones no materiales –no la reduce al consumo–, distanciándose así de la mirada utilitarista y reductora del economista y del experto.

Los valores éticos no son totalmente relativos ni dependen únicamente de la persona; de ese modo estaríamos en un relativismo o individualismo que no favorece el aprendizaje ético

El primer modelo, al contrario que el segundo, da poca importancia a la conciencia, debilitando la sensibilidad hacia problemas de sostenibilidad. El segundo, además, favorece que el ser humano se dé cuenta de lo que realmente necesita. La clave está en conectar el nivel de desarrollo sociomoral, como proceso discriminador entre necesidades, satisfactores y bienes, y hacer un uso prosocial en dicha cuestión, puesto que la conciencia está mediada por la concepción respecto de la realidad existente, la cual está determinada por la forma como se visualiza la cosmovisión dominante instalada en el sistema de creencias o imaginario colectivo: ideología de la escasez o utopía de la abundancia.²⁷

Una propuesta psicoeducativa

Desde la investigación en psicología sociomoral y prosocialidad se presenta una propuesta psicoeducativa de cara a las necesidades humanas en el contexto actual.

²⁷ A. Elizalde, "Ideología de la escasez", en M. López (ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Universidad de Granada, Granada, 2004.

Vías de aprendizaje ético

Es preciso activar vías de aprendizaje ético, más allá de lo conceptual, para que la persona elabore y construya su autonomía moral con el objeto de alcanzar la madurez moral y no ceder ante la influencia economicista ambiental. Desde aquí se pueden fundamentar políticas de suficiencia, austeridad y autocontención, teniendo en cuenta la sostenibilidad, tratando de fomentar valores de diálogo y cooperación frente a contravalores de violencia e individualismo.

Los valores éticos no son totalmente relativos ni dependen únicamente de la persona, puesto que de ese modo estaríamos en un relativismo o individualismo que no favorece el aprendizaje ético. Los valores éticos, para ser aprendidos éticamente, hay que clasificarlos. Estos se pueden estructurar en:²⁸

- Compartidos: son universales y mínimos. Hay que tener una beligerancia a favor.
- Antivalores: el racismo, la xenofobia, la injusticia, la intolerancia, etc. Hay que tener una beligerancia en contra.
- Controvertidos socialmente: no son contradictorios con los valores controvertidos y están ligados a opciones políticas, creencias religiosas, estáticas. Hay que mantener neutralidad o beligerancia.

Modelos de educación en valores

En relación a la educación en valores, frente a los modelos que favorecen valores objetivistas o subjetivistas, se aboga por un modelo relacional que conduce a valores construidos de forma sinérgica y bajo planteamientos sistémicos. Estos se basan en criterios consensuados y llevan a una autonomía y socialización. Este modelo se origina en sistemas educativos diferentes a los de la escuela tradicional y que exigen otras metodologías.

Criterios para el aprendizaje ético

Los criterios a desarrollar para el aprendizaje ético son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medio ambiente y contexto). Este aprendizaje supone una acción sobre las áreas cognitivo-racional (vinculada al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral), afectivo-emocional (vinculada a las creencias y experiencias sociomorales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual (vinculada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral).

²⁸ J. Trilla, *El profesor ante los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1995.

Algunos objetivos que se pretenden conseguir son: adquirir un autoconcepto ajustado; mostrar coherencia entre el juicio y la acción moral; adquirir competencias dialógicas; desarrollar habilidades sociales; aceptar y construir normas para la convivencia; conocer información de relevancia moral; comprender críticamente la realidad; aceptar valores universalmente reconocidos y rechazar contravalores; potenciar la participación, el respeto, el trabajo en equipo; y valorar el capital natural (agua, mar, ríos, nieve y bosque).

Se pretende favorecer la configuración moral de la persona que trata de optimizar los siguientes aspectos:

- La construcción del yo, donde se deberían trabajar la autorregulación, el autoconcepto y la autoestima;
- La reflexión moral, donde se deberían construir los conceptos morales, potenciar la comprensión crítica y desarrollar el juicio moral;
- La convencialidad, donde se deberían desarrollar las destrezas dialógicas, la empatía y las habilidades sociales.

Todo esto hay que realizarlo en una sociedad democrática, para lo que se sugieren las siguientes técnicas y métodos:

- Construcción del yo: ejercicios de autorregulación, autoexpresión, clarificación de valores, diálogos clarificadores y frases inacabadas.
- Reflexión sociomoral: aprender a realizar el diagnóstico de la situación, desarrollar la construcción conceptual, favorecer la construcción crítica y trabajar con dilemas morales.
- Convivialidad: desarrollar habilidades sociales, *role-playing* y *role-model*.

Una de las técnicas más utilizadas para desarrollar la reflexión sociomoral son los dilemas morales hipotéticos o reales. En ellos debe estar presente un conflicto de valores o necesidades. Los temas de reflexión, en el ámbito de las necesidades humanas, pueden ser el medio ambiente, el consumo responsable, la diversidad cultural, la salud, el comercio justo y la justicia distributiva.

Para el trabajo con dilemas, es preciso crear un clima de respeto y comunicación, así como una atmósfera adecuada de confianza y tolerancia, en los que se favorezca el saber escuchar y el ser escuchado, crear una atmósfera que no juzgue. Se trata de pensar y razonar conjuntamente la posible solución.²⁹

²⁹ Grup Xibeca, *Los dilemas morales. Un método para la educación de valores*, Nau Llibres, Valencia, 1995.

Algunos indicadores de calidad que deben estar presentes son: implicar a toda la comunidad, adoptar un enfoque amplio y abierto, promover el pensamiento crítico e innovador, impulsar la participación, mejorar la colaboración del centro educativo y de éste con su entorno, entre otros.

Consideraciones finales

Tras mostrar la aportación de la psicología sociomoral y la prosocialidad a las necesidades humanas puede surgir la pregunta: ¿Es importante una educación en las necesidades humanas y para la sostenibilidad?

Hay que favorecer que las personas descubran la diferencia entre necesidades y satisfactores. Se deben hacer políticas de austeridad, por maduración propia y no por imperativo categorial, a fin de que no sea una sumisión de la moral al conformismo social, sino, más bien, teniendo en cuenta que la moral del bien se elabora progresivamente y constituye una forma ideal de equilibrio dominando los falsos equilibrios reales e inestables nacidos de la obligación.

Ciertamente es una aventura y hay que ser más seductores que algunos publicistas de determinados refrescos en nuestro discurso publicitario sobre necesidades, sostenibilidad y austeridad. Pero éste debe ser un compromiso necesario. Por ello, hay que educar ciudadanos activos y responsables, que se sepan ciudadanos, es decir, con conciencia ambiental; y que se sientan ciudadanos, es decir, con carácter sostenible. La propuesta es crear un activismo ciudadano crítico ilustrado. Para ello hace falta una r-evolución.