

# El agente y la responsabilidad. La identidad en el desarrollo moral:

derechos humanos y corrupción

Susana Frisancho

**Como citar:** FRISANCHO, S. El agente y la responsabilidad. La identidad en el desarrollo moral: derechos humanos y corrupción. *In:* MONTOYA, A. O. D. *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 155-168. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-142-3.p155-168>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

EL AGENTE Y LA RESPONSABILIDAD.  
LA IDENTIDAD EN EL DESARROLLO MORAL:  
DERECHOS HUMANOS Y CORRUPCIÓN

*Susana Frisancho*

**INTRODUCCIÓN**

Existe en América Latina una larga tradición educativa que apunta al reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos y a la consolidación de la democracia (SIME; TINCOPA, 2005; MISGELD; MAGENDZO, 1997; ALDUNATE, 1994; SIME, 1994). Esta tradición reconoce dos cosas: 1) que la democracia no es solo un sistema de reglas o un tipo determinado de organización política sino sobretudo un proyecto de vida que busca la libertad, la justicia, la solidaridad y el respeto a los derechos fundamentales de todos los seres humanos, y 2) que la educación es un espacio privilegiado en el que el desarrollo humano tiene lugar.

Como sabemos, el desarrollo humano no está garantizado por nuestra herencia genética; al contrario, éste se produce gracias a la actividad conjunta de las personas, y se perpetúa y garantiza a través del proceso social de la educación, entendida esta en el sentido más amplio. La educación puede así considerarse el más significativo proceso histórico-social, pues es a través de ella que se garantiza la transmisión de habilidades, valores y conocimientos de una generación a otra, y se permite a la nueva generación recrear y reinterpretar la cultura de la anterior. Siguiendo a Bruner (1996), la educación no puede entenderse simplemente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un espacio de amplificación de las capacidades humanas, de construcción el conocimiento a través de la acción directa sobre el mundo, pues el desarrollo de la mente humana es siempre un proceso cultural realizado por el propio sujeto en estrecha interacción con el mundo exterior.

Es en este sentido que, para la consolidación de una cultura de los Derechos Humanos, se necesita que la educación en general y la escuela en particular se transformen y conviertan en espacios de verdadero desarrollo. En esta línea, resulta fundamental reflexionar acerca del desarrollo de la identidad y de la agencia moral, por constituir dos procesos fundamentales para la consolidación del reconocimiento y el respeto por los derechos fundamentales de las personas.

### **EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD**

Siguiendo a Piaget (1959/1972), sabemos que el conocimiento viene de la acción, y sobre esa acción se toma conciencia (reflexión sobre la acción). Este proceso de reflexión, pensamos, debe abarcar también al propio sujeto que realiza la acción (el agente, el sí mismo), con lo que entramos al terreno de la formación de la identidad.

Empezamos señalando algo que resulta obvio: la identidad es una construcción social (BRUNER, 1996; RAEFF, 1997; TAYLOR, 1989; WALSH; BANAJI, 1997). Aunque existen diferentes perspectivas acerca de cómo se desarrolla la identidad, hay consenso en que este desarrollo está enraizado en la interacción social y la membresía de grupo, las que producen diferencias esenciales en la construcción de la identidad de cada ser humano.

La identidad no es un concepto unívoco; psicólogos, sociólogos y filósofos se refieren a él de maneras distintas. Desde la psicología, como resultado de los aportes de Erikson (1968), usualmente se acepta que la identidad es un tipo especial del sentido de uno mismo que empieza a aparecer durante la adolescencia. La teoría de la identidad de Erikson es compleja y multidimensional, pues intenta articular al menos tres perspectivas. Estructuralmente, se plantea que la identidad es una reorganización usualmente inconsciente, de necesidades e identificaciones pasadas. Socialmente, la identidad marca una nueva asimilación de expectativas sociales y mayor integración personal en nuestra sociedad y cultura. Por último, fenomenológicamente, la identidad se manifiesta en una nueva manera de experimentarse a uno mismo, caracterizada por un sentido de unidad e individualidad, de continuidad y agencia, y por sentimientos de propósito y autoconfianza.

Es interesante señalar que, desde nuestro punto de vista, ningún intento por traducir la definición de la identidad de Erikson a operaciones empíricas (por ejemplo, a instrumentos de medición) ha tenido éxito en capturar la multidimensionalidad y la riqueza del concepto. En este punto coincidimos con Blasi (1993, 1999), pues junto con él, consideramos que el aspecto fenomenológico de la identidad es el central; los otros aspectos no pueden referirse verdaderamente a la identidad si no

están conectados al aspecto fenomenológico, al sentido especial del sí mismo que la identidad implica.

Para los propósitos de este texto, y a partir de lo anterior, podemos entender la identidad como la construcción que hace el sujeto de su experiencia individual, subjetiva, organizada y dinámica, como un agente separado y autónomo que está en constante e inevitable relación con otros dentro una red social extensa. Según Blasi y Glodis (1995), esta construcción implica una respuesta explícita o implícita a la pregunta *¿quién soy?*, y consiste en el logro de una nueva unidad entre los elementos del pasado y las expectativas para el futuro.

La identidad es construida por cada agente racional mediante procesos de reflexión, coordinación e interacción social. Es precisamente en el curso de las interacciones sociales dónde aprendemos a justificar frente a los demás nuestros propios valores y creencias, lo que nos lleva a reflexionar y hacernos cada vez más conscientes de lo que creemos y valoramos. En este proceso, además, somos incentivados a prestar atención a los valores y creencias de otros, de modo que vamos formando una representación de los demás como seres distintos de nosotros, que tienen esquemas del mundo y representaciones de la realidad diferentes de las nuestras. Es así que los seres humanos vamos construyendo el conocimiento social, el que incluye el conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás en tanto que objetos psicológicos, los conceptos respecto a las maneras en que las personas interactúan en tanto miembros que desempeñan roles determinados dentro de instituciones sociales diversas, y el concepto de *deber ser*, es decir, los juicios morales prescriptivos acerca de cómo deben comportarse y relacionarse las personas entre sí.

Respecto al conocimiento de uno mismo, este atraviesa por un doble proceso, pues las personas nos hacemos cada vez más racionales a través de la toma de conciencia de nuestras creencias y valores, y, a la vez, nos volvemos cada vez más conscientes de nosotros mismos como agentes racionales. Esto quiere decir que en curso del desarrollo las personas elaboramos una teoría acerca de lo que somos, y en este sentido, la identidad puede entenderse -al menos en parte- como una teoría explícita acerca de uno mismo como persona.

Claramente, la escuela resulta fundamental en la construcción de esta teoría personal, pues es un espacio muy importante de interacción con otros. En este panorama, cabe hacerse las preguntas siguientes: ¿Qué tipo de identidad será reconocedora y respetuosa de los Derechos Humanos? ¿Será suficiente desarrollar la identidad sociocultural para garantizar que los individuos reconozcan la dignidad de todo ser humano, y actúen en base a este reconocimiento? Intentaremos responder a estas preguntas en la sección que sigue.

## IDENTIDAD Y DERECHOS HUMANOS: EL CASO DE LA IDENTIDAD MORAL

Hemos dicho anteriormente que en el transcurso del desarrollo, los niños y jóvenes se van convirtiendo, paulatinamente, en agentes racionales. Un agente racional se ve a sí mismo actuando en base a sus propios valores y creencias, en contextos múltiples que se extienden al pasado, atraviesan el presente y se orientan al futuro. Nos hemos preguntado también por el tipo de identidad que más probablemente sea respetuosa de los derechos fundamentales de las personas. La pregunta entonces, puede perfilarse de la siguiente manera: ¿existirá un tipo de identidad particular, que con mayor probabilidad convierta a las personas en agentes racionales guiados por principios éticos, de modo que se garantice, de cierta manera, un comportamiento de respeto por los derechos de los demás?

La pregunta anterior sólo puede responderse introduciendo el concepto de identidad moral (BLASI, 1983, 1984, 1993, 1995). En efecto, parte importante de la construcción de la identidad es la identidad moral, que es el área de la identidad general construida alrededor de los ideales morales o el sentido ético<sup>1</sup> del individuo. La identidad moral se vincula al aspecto subjetivo de la identidad, es decir, a los esfuerzos que hacemos las personas por mantener continuidad en nuestras experiencias, y a los sentimientos de agrado o desagrado que tenemos por ser quienes somos. El concepto de identidad moral es importante porque sirve de puente para explicar la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral, y de este modo, ayuda a comprender la discrepancia comúnmente encontrada entre lo que las personas piensan o saben, y aquello que hacen.

Piaget (1932, p. 284) reconoció el rol de las emociones morales en el desarrollo, como puede apreciarse en la cita siguiente: “O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente para dar lugar a ese medo todo moral que é o de decair perante os olhos da pessoa repetida.”

Basándose en los estudios pioneros de Piaget, Fue Augusto Blasi (1983) quien luego de estudiar la relación entre el estadio de juicio moral (en el sentido de Kohlberg)<sup>2</sup> y el comportamiento de las personas reconoció que el poder de la

---

<sup>1</sup> Si bien la filosofía distingue entre ética y moral, en este texto seguimos la tradición psicológica que usa estos términos intercambiabilmente.

<sup>2</sup> La teoría evolutiva de Lawrence Kohlberg propone tres niveles de desarrollo del razonamiento y el juicio moral. Cada nivel está compuesto de dos estadios, lo que hace un total de seis, siendo cada estadio pre-requisito para la construcción del siguiente. En esta teoría, cada estadio de desarrollo presenta una perspectiva social distinta, referida al punto de vista que toma la persona al definir cuestiones sociales y morales. Esto significa que a medida que vamos madurando y que nuestro pensamiento avanza desde un nivel concreto a uno más abstracto o formal, también transformamos nuestra manera de razonar sobre temas sociales y morales. Siguiendo a Piaget, la teoría de Kohlberg asume que los diferentes niveles de desarrollo del juicio moral implican diferencias cualitativas en el modo de pensar de las personas sobre lo correcto e incorrecto o lo justo o injusto de sus experiencias, es decir,

asociación entre juicio y acción es imperfecto, lo que sugirió que otras variables, además del juicio moral, están asociadas a la conducta moral.<sup>3</sup> Es así que tomando como referentes a Loevinger (1976) y a Erikson (1968), Blasi (1984, 1993) planteó que el enlace entre el juicio moral y la acción podría encontrarse en el grado en el cual la moralidad y las preocupaciones morales se integran a la identidad de la persona. En este sentido, tener identidad moral es tener una teoría explícita de uno mismo como un agente moral comprometido a actuar en base al respeto y la preocupación por los derechos y el bienestar de los otros. Con sus múltiples estudios, Blasi deja claro que para algunas personas las nociones morales penetran la esencia misma de lo que son como seres humanos, mientras que para otras esta esencia –la identidad de la persona– se construye de forma diferente, sin atravesar necesariamente por el dominio de la moral o atravesándolo de manera subjetivamente distinta. Blasi (1993, p. 103) lo explica del siguiente modo:

---

diferencias en el desarrollo cognitivo. Los niveles de juicio moral que plantea la teoría del Kohlberg se conocen con el nombre de nivel pre-convencional, nivel convencional y nivel post-convencional, pues hacen alusión al paso desde un razonamiento centrado en los intereses individuales, a uno basado en las normas sociales y leyes, y finalmente, a uno basado en principios éticos universales. Por supuesto, no puede entenderse a Kohlberg sin hacer referencia al Piaget.

<sup>3</sup> Aunque intentar presentar un panorama del tema de la motivación moral –aquello que nos lleva a actuar moralmente– excede los propósitos de este texto, sí resulta pertinente esbozar la principal y quizá sutil diferencia en cuanto a este tema en los modelos de Blasi y Kohlberg. Con riesgo a simplificar, podemos decir que para Kohlberg el razonamiento moral constituye la motivación para la acción. En su teoría, la motivación moral proviene del grado de fidelidad a los principios morales prescriptivos que la persona mantiene. Por eso, el juicio moral para Kohlberg tiene dos momentos, el juicio deóntico (el juicio de que un acto es moralmente obligatorio, lo que usualmente se deriva de un principio ético, y al que Kohlberg consideraba un juicio “de primer orden”) y el juicio de responsabilidad (una afirmación de segundo orden que expresa la voluntad de actuar en términos de ese primer juicio deóntico). Como se deja ver en otra sección de este texto, Kohlberg estuvo plenamente consciente de la importancia del juicio de responsabilidad, lo reconoció como parte de la identidad de la persona y resaltó su rol en la acción moral, lo que demuestra que reconoció que ciertas funciones psicológicas (habilidades no morales de control del yo implicadas en el mantenimiento de la voluntad de actuar en función del juicio deóntico) son necesarias para la implementación del juicio moral. Sin embargo, desde el punto de vista Kohlbergiano sólo el juicio de que una acción es obligatoria hace que la acción sea moral; los juicios deónticos son deducciones proposicionales derivadas de un estadio o principio, y aquí puede verse entonces que para Kohlberg el estadio de razonamiento moral en el que la persona se encuentra determinará el principio que estará disponible para el juicio deóntico, con lo cual este proceso cognitivo (el razonamiento) toma primacía respecto a los demás. Blasi, sin dejar de lado la centralidad del razonamiento moral como fuerza motivadora, considera que es necesario tener una teoría psicológica que explique cómo y cuándo el razonamiento moral lleva, en los casos en que lo hace, al deseo de actuar moralmente. Para Blasi entonces, lo importante es estudiar de manera explícita y directa la naturaleza psicológica de la integridad y la coherencia personal, los procesos y habilidades implicados en la capacidad para conferir a la propia vida significados y para actuar en formas que estén de acuerdo con los propios valores y creencias. Desde su punto de vista, no es posible estudiar la integridad ni su ausencia sin tomar en cuenta seriamente al yo y a los constructos relacionados como la autodefinition, la autoorganización, la autoconciencia y la sensibilidad a la falta de coherencia interna. Como vemos en este texto, partiendo de su interés en el estudio de los procesos psicológicos implicados en la motivación para actuar moralmente, Blasi propone que la motivación para la acción moral proviene del grado en que los principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de modo que no obrar de acuerdo a ellos no sería solamente una traición a dichos principios sino una traición al propio sentido de uno mismo. Si bien es explorada por ambos, para Blasi la identidad tiene un significado más extenso y abarcador que para Kohlberg.

Several individuals may see morality as essential to their sense of self, of who they are. For some of them, however, moral ideals and demands happen to be there, a given nature over which they feel little control. In this case, moral ideals exist next to other characteristics, all equally important because they are there. Others instead relate to their moral ideals as being personally chosen over other ideals or demands, sense their fragility, and feel responsible to protect them and thus to protect their sense of self.<sup>4</sup>

El concepto de identidad moral puede entenderse como un puente entre el juicio y la acción, ya que de una identidad moral fuertemente formada se derivará la necesidad psicológica de hacer que el propio comportamiento sea coherente con nuestros principios e ideales. Al desarrollar una identidad moral fuerte, la incoherencia entre lo que pensamos y lo que hacemos ya no es solamente una violación a estándares éticos externos o a principios morales que conocemos, sino una traición a la propia identidad, es decir, al sentido más profundo de lo que se es como ser humano. De este modo, la persona será capaz de experimentar culpa o vergüenza –ambas emociones morales- por haber violado dichos principios e ideales, y de sentir aprecio por realizarlos. En otras palabras, con el desarrollo de la identidad moral aparece una mayor coherencia entre pensamiento y acción, pues existe una fuerte necesidad psicológica de que nuestras acciones sean consistentes con nuestros ideales, de modo que podamos llegar a ser o continuemos siendo cierto tipo de persona. Como afirma Blasi (1984, 1993), el más alto grado de integración moral se alcanza cuando el entendimiento y las preocupaciones morales de la persona se vuelven parte de su sentido de identidad, pues la motivación para la acción moral proviene del grado en que los principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de modo que no obrar de acuerdo a ellos no sería solamente una traición a dichos principios sino una traición a la propia identidad o sentido de uno mismo. El sentido de responsabilidad personal sería el puente entre el juicio moral y la acción, pues las personas necesitan sentirse responsables para actuar (BLASI, 1984; POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989).

---

<sup>4</sup> Muchos individuos pueden ver la moral como esencial para el sentido de sí mismos, para lo que ellos son. Para algunos de ellos sin embargo, los ideales y las demandas morales simplemente están allí, son parte de su propia naturaleza sobre la que sienten tener poco control. En este caso, los ideales morales existen cerca de otras características, todas igualmente importantes por el hecho de estar allí. Contrariamente, otras personas se relacionan con sus ideales morales considerándolos personalmente escogidos por sobre otros ideales o demandas, sienten su fragilidad, y se sienten responsables de protegerlos y de esta manera proteger su sentido de sí mismos. (BLASI, 1993, p. 103, traducción nuestra).

**LAS IDENTIDADES MORALES FALSAS**

Moshman (2004) plantea que como cualquier otra teoría, la identidad moral, en tanto teoría sobre lo que uno es, puede ser verdadera o falsa. Así, tendrían una identidad moral verdadera aquellas personas que teorizan sobre sí mismas como profundamente comprometidas con los derechos y el bienestar de los demás, y habrían desarrollado una identidad moral falsa aquellas personas que, si bien teorizan sobre sí mismas como profundamente comprometidas con los derechos y el bienestar de los demás, tienen un comportamiento sustancialmente contradictorio e inconsistente con esta teoría. A estos dos tipos puede agregarse un tercer grupo, el de aquellas personas que muestran ausencia de identidad moral, es decir, aquellas personas con ausencia de compromisos de identidad fuertes o cuyos compromisos más fuertes se dan en otras esferas (políticas o religiosas, por ejemplo) y no involucran la moral.

Como agudamente plantea Moshman (2004), el concepto de identidad moral falsa nos ayuda a entender a las personas que genuinamente se ven a sí mismas como profundamente morales, pero que no muestran ningún compromiso objetivo con esta moral. Si nos ponemos a pensar, la gran mayoría de violadores de los Derechos Humanos pueden clasificarse en este grupo, pues usualmente se sienten personas moralmente comprometidas con grandes ideales y con los derechos y el bienestar de los demás, aunque este compromiso no aparece de ningún modo en su comportamiento. Por el contrario, al ser claramente inmoral, su conducta contradice abiertamente la teoría que han construido sobre sí mismos. Por lo tanto, puede decirse que frecuentemente los violadores de los Derechos Humanos tienen una identidad moral falsa.

Con excepción de los casos en los que existe algún trastorno de la personalidad, en las personas normales la contradicción entre las teorías de la identidad y la acción genera malestar psicológico (EISENBERG, 2000; BLASI, 1993). Al encontrarnos en contradicción, las personas experimentamos una diversidad de emociones morales. Según sea el caso, podemos experimentar arrepentimiento, o culpa, o quizá vergüenza de uno mismo. Estas emociones -llamadas emociones morales autoconscientes porque para ellas la comprensión y la evaluación de la propia identidad resulta fundamental- son muy importantes para la vida moral, pues ayudan a la gente a distinguir características morales en contextos específicos, motivan el comportamiento moral, frenan el comportamiento inmoral y juegan un rol comunicativo al revelar nuestros valores y preocupaciones morales a nosotros mismos y a los demás (BLUM, 1980; BENZE 'EV, 1997; BLASI, 1999).

Cuando existe contradicción entre la teoría de la identidad que la persona ha desarrollado y su comportamiento, el malestar generado por las emociones que se



experimentan a partir de esta contradicción hace que la persona construya mecanismos de defensa. Aparecen entonces diversos tipos de distorsiones cognitivas, sesgos de auto-beneficio, y mecanismos de desconexión orientados a disminuir dicho malestar psicológico. Usualmente, la persona intenta conservar la teoría de la identidad que ha elaborado sobre sí misma (teoría mediante la cual se percibe como un agente moral), y por lo tanto, los mecanismos de defensa tienden a minimizar la evidencia empírica contradictoria con la teoría o a negar la realidad para intentar así reducir la contradicción entre la teoría de la identidad y el comportamiento. Ya Bandura (1999) ha analizado ampliamente varios de estos mecanismos, los que sirven a las personas para justificar cognitivamente el por qué han cometido actos inmorales. Por ejemplo, mediante el mecanismo de justificación moral la conducta se hace personal y socialmente aceptable al presentarla como sirviendo a propósitos sociales loables (“nuestra meta es librar al país de la plaga terrorista”). Del mismo modo, las conductas pueden tener diferente apariencia según cómo se les nombre, y por eso las personas utilizan diversos eufemismos que minimizan la carga inmoral de su comportamiento (“no hubieron violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos, solo algunos *excesos*”). Bandura ha demostrado que existen muchas maniobras psicológicas por las cuales las personas pueden desconectarse de su conducta inhumana. En términos generales, la desconexión puede ocurrir a través de redefinir conductas dañinas como honorables mediante la justificación moral, la comparación social ventajosa y el lenguaje eufemístico. Puede enfocarse en la agencia y el actor, de modo que los perpetradores logran minimizar su rol en la producción de daño mediante la difusión o el desplazamiento de la responsabilidad. La desconexión puede involucrar también la minimización o tergiversación el daño que sigue de las acciones perjudiciales, y puede incluir el deshumanizar o culpar a las víctimas por el maltrato que reciben.

Adicionalmente a estos mecanismos psicológicos individuales, observamos también que cuando las noticias acerca de violaciones a los Derechos Humanos llegan a la esfera pública, muchas personas, al no poder defender lo que resulta indefendible, muestran también mecanismos defensivos colectivos tales como la negación de los hechos o el deseo de no saber, lo que se evidencia en gran desinterés por investigar lo ocurrido. Mediante la negación de realidad y el desinterés por investigar, las contradicciones entre la identidad moral de estas personas (que se perciben a sí mismos como agentes comprometidos con los derechos y el bienestar de los demás) y su conducta manifiesta -o la conducta de los otros, muchas veces permitida y hasta alentada por ellos-, se minimiza. Aunque en la esfera pública la estrategia de negación resulta complicada de mantener cuando los hechos que intentan negarse son contundentes, la experiencia vivida en el Perú en los últimos 20 años y las

reacciones que muchas personas tuvieron frente al informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), nos indica que esta estrategia se usa ampliamente.

¿Podemos hacer algo, desde la educación, para que las identidades morales falsas no prosperen? Es decir, ¿puede educarse para la construcción de identidades morales verdaderas y sólidas, que sean preventivas de las crueldades y atrocidades de las que hemos sido testigos a lo largo de la historia de América Latina, y de la humanidad? En la parte final de este artículo intentaremos esbozar alguna respuesta a estas preguntas.

#### **LA EDUCACIÓN Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DE IDENTIDADES MORALES VERDADERAS**

Como hemos visto en los párrafos anteriores, identidades fuertes que no tienen componentes morales pueden ser base de comportamientos terribles. Entonces, una educación orientada a crear una cultura de respeto por los derechos fundamentales debería necesariamente prestar atención a la construcción de las identidades morales de los estudiantes. En la tarea de lograr una cultura de paz y de construir en cada ser humano un compromiso incondicional con los derechos y el bienestar de los demás, desarrollar las identidades locales y/o culturales de los estudiantes no es suficiente. Es en este sentido que creemos que la escuela debe ayudar a los estudiantes en la construcción de teorías de sí mismos como agentes morales racionales, comprometidos con el bienestar de los demás y respetuosos de sus derechos como seres humanos. Si bien en pedagogía es frecuente hablar de la *educación en valores*, cuya meta sería formar individuos con estas características, personalmente creo que al no hacerse muchas veces distinción alguna entre los valores morales y otros tipos de valores (que se educan consecuentemente como si fueran del mismo tipo), y al estar esta educación usualmente concebida con un modelo de transmisión directa o inculcación, y no de desarrollo (FRISANCHO, 2002, 2004) la educación en valores tradicional falla en formar a los estudiantes como agentes morales racionales auténticos.

Y es que esta tarea no es sencilla. La construcción de identidades morales pasa por reconocer la agencia de cada individuo, y alentar la formación de su sentido de responsabilidad, entendida ésta como un proceso que pone al sí mismo en acción. La educación entonces, debe entender que el juicio que las personas hacemos sobre lo moralmente correcto es un primer paso, distinto y hasta cierto punto menor, que reconocer que uno está moralmente obligado a tomar tal acción. En otras palabras, el juicio deóntico es anterior y distinto al de responsabilidad. Como Kohlberg y Diessner (1991) sugieren, el origen de la responsabilidad está en el apego moral –la formación de relaciones específicas hacia determinadas personas, tales como amigos o familia- que contribuye a una variedad de disposiciones morales tales como la empatía, la culpa, el remordimiento, y el compromiso sólido con principios éticos.

Pedagógicamente, estos procesos afectivos resultan esenciales, lo que debería llevar a una revisión crítica del tipo de relaciones que se establecen en la escuela y del clima moral que se vive en ella. Como sabemos, las relaciones al interior de las escuelas son frecuentemente relaciones de dominación basadas en el abuso del poder y en la toma de decisiones autoritarias, lo cual no fomenta el crecimiento moral de los estudiantes y mucho menos permite crear una verdadera comunidad dentro de la escuela.

Al lado de estos procesos afectivos fundamentales, debemos recordar que tal como hemos visto en este texto y como Blasi (1995) y Higgins-D'Alessandro y Power (2005) argumentan, la construcción de la identidad moral es una empresa fundamentalmente racional y no un proceso de conformidad a las presiones sociales. Los docentes necesitan saber que el sentir la necesidad imperiosa de establecer consistencia entre acción y pensamiento es un logro tardío del desarrollo, basado en la construcción de un sentido de sí mismo que acepta responsabilidad por sus acciones y que se define en categorías morales relevantes. El discurso acerca de estas categorías y su revisión crítica constante debería entonces acompañar toda la vida escolar de los estudiantes.

En relación a la identidad moral falsa, sabemos que ésta puede mantenerse negando la evidencia que la contradiga. Por lo tanto, la educación debe también ayudar a los estudiantes a estar más alertas para reconocer y superar la tendencia que tenemos las personas a evadir la información que contradice nuestras teorías. Igualmente, desde la escuela puede ayudarse a los estudiantes a desarrollar habilidades para detectar los sesgos cognitivos que pueden llevarlos a justificar lo injustificable, a percibir la realidad de manera poco verídica, a negar lo evidente y a culpar a los otros en lugar de reconocer las propias responsabilidades. Los mecanismos de negación y los sesgos cognitivos están en todas partes y son multiformes, pero felizmente las personas podemos estar más conscientes de nuestros mecanismos defensivos, y hasta cierto punto, aprender a controlarlos y a compensarlos. Este proceso de auto reflexión podría también recibir soporte desde la escuela.

Como hemos visto, la identidad moral verdadera opera conjuntamente con la razón y la verdad para proveer motivos para la acción. Para Blasi (1993) la identidad moral implica que la persona ha escogido autónomamente desde su libertad y voluntad una moralidad objetiva; mediante la acción de elegir una moralidad racional y objetiva el sujeto da forma a su identidad moral. Es justamente la comprensión y aceptación de una moralidad objetiva (lo moralmente correcto) lo que adquiere fuerza motivadora debido a su integración en la identidad de la persona. La escuela es por supuesto un lugar privilegiado en el que el debate y la argumentación acerca de lo moralmente correcto e incorrecto deberían tener lugar, a fin de proveer a

los estudiantes de múltiples y significativas experiencias de discernimiento que los ayuden no solamente a elaborar juicios morales sino a integrarlos en lo que ellos desean ser como seres humanos. Esto no es algo que necesariamente requiera de un curso adicional o de sesiones de trabajo diseñadas especialmente, sino más bien de un tipo distinto de relación entre docentes y estudiantes, y de un constante ejercicio de reflexión que aproveche las preocupaciones e intereses de los estudiantes y las experiencias del día a día. Todos los maestros, especialmente aquellos que tienen mayor contacto con los estudiantes, como los tutores de aula, están llamados a llevar a cabo este proceso de reflexión.

Para finalizar, es preocupante tener que reconocer que los resultados de un primer estudio que exploró la construcción de la identidad moral en un grupo de docentes de la ciudad de Lima (FRISANCHO, 2006) muestran que los docentes se describen a sí mismos principalmente con categorías no morales, usando sobre todo características relativas a sentimientos de afecto y gusto por tener la compañía de otros (“soy sociable, me gusta estar con gente”), o utilizando solamente rasgos tales como el tipo de personalidad (“soy introvertido”), características físicas (“soy alto, soy delgada”), o gustos (por ejemplo, la comida favorita). Mediante una entrevista especialmente diseñada, este estudio permitió identificar profesores en cinco diferentes grupos de descripción de la identidad, a los que llamamos grupo principio moral, grupo prosocial, grupo social, grupo rasgo personal, y grupo espiritual. La primera categoría (principio moral), que representa una descripción del sí mismo en relación al dominio moral, e incluye un grado de deber o prescriptividad (por ejemplo, el sí mismo siente el deber de hacer el bien, o una responsabilidad por tratar bien a los otros: “*Mi obligación como ser humano reconocer la dignidad del otro y no dañarlo*”), se encontró solo en el 3.4 % de la muestra. La segunda categoría (prosocial) se encontró también en el 3.4 % de la muestra. Esta categoría carece de la prescriptividad de la anterior; el comportamiento ético es percibido como voluntario u opcional, y no como obligatorio (“*me gusta ayudar a los demás si puedo*”). Con excepción de la categoría espiritual, que describe al sí mismo en términos religiosos (y que se encontró sólo en el 1.7 % de la muestra), el grueso de docentes (76.2%) se ubicó en las categorías social (que describe al sí mismo en términos de sociabilidad o disfrute de la compañía de otros, capacidad para tomar perspectiva o entender las emociones de los otros), y rasgo personal (que describe al sí mismo en función de habilidades personales o rasgos de la persona, tales como la apariencia física, inteligencia, características de personalidad, o gustos y preferencias).

A partir de estas descripciones resulta evidente la ausencia en estos docentes de un sentido de identidad que haya incorporado categorías morales. Desafortunadamente, esta ausencia los afectará a nivel personal y también en su rol

como maestros, ya que como hemos visto, resulta esencial en la misión de cualquier profesor explorar asuntos de moralidad con los estudiantes y ayudarlos a construir identidades que, de alguna forma, estén conectadas a la moral. Si los propios docentes no han desarrollado su identidad moral, esta tarea quizá no pueda lograrse. Además de cursos sobre teorías pedagógicas y didácticas, la formación de profesores debería también incluir muchas oportunidades para el análisis crítico de la propia práctica pedagógica, la reflexión y el debate acerca de las situaciones de conflicto por las que los docentes atraviesan, y un proceso continuo de discernimiento sobre el sentido de sí mismos que los lleve a construirse como agentes morales racionales. Si queremos educar en y para los Derechos Humanos, una revisión profunda de la formación docente se convierte en una importante tarea pendiente.

#### REFERENCIAS

- ALDUNATE, J. Human rights as the rights of the poor: the perspective from Liberation Theology. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 23, n. 3, p. 297-303, 1994.
- BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, New Jersey, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999.
- BEN-ZE'V, A. Emotions and morality. *Journal of Value Inquiry*, The Hague, v. 31, p. 195-212, 1997.
- BLASI, A. Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, New York, v. 3, n. 2, p. 178-210, June, 1983.
- \_\_\_\_\_. Moral identity: its role in moral functioning. In: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Ed.). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & sons, 1984. p. 128-139.
- \_\_\_\_\_. The development of identity: some implications of moral functioning. In: NOAM, G. G.; WREN, T. E. (Ed.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 1993. p. 99-122.
- \_\_\_\_\_. Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Oxford, v. 29, n. 1, p. 1-19, March, 1999.
- BLASI, A.; GLODIS, K. The development of identity: a critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, New York, v. 15, n. 4, p. 404-433, 1995.
- BLUM, L. *Friendship, altruism and morality*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- EISENBERG, N. Emotion, regulation and moral development. *Annual review of psychology*, Palo Alto, v. 51, p. 665-697, 2000.
- ERIKSON, E. *Identity, youth and crisis*. New York: Norton & Company, 1968.
- FRISANCHO, S. *Investigación diagnóstica: experiencias, conocimientos, creencias, actitudes y habilidades para la educación en valores en maestros de escuela primaria del Perú*. Lima: Ministerio de Educación, 2002. Documento de trabajo.

FRISANCHO, S. *Entre el sí mismo y los otros: carácter y comunidad en la pedagogía Ignaciana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2004.

\_\_\_\_\_. *Individualism, communitarianism, and the question of a communal morality in high school teachers*, 2006. Disertación doctoral no publicada.

HIGGINS-D'ALESSANDRO, A.; POWER, F. C. Character, responsibility, and the moral self. In: LAPSLEY, D. K.; POWER, F. C. (Ed.). *Character psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame Press, 2005. p. 101- 120.

KOHLBERG, L.; DIESSNER, R. A cognitive developmental approach to moral attachment. In: GEWIRTZ, J. L.; KURTINES, W. M. *Intersections with attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.

LOEVINGER, J. *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

MAALOUF, A. *In the name of identity: violence and the need to belong*. New York: Arcade, 2001.

MISGELD, D. Y.; MAGENDZO, A. Human rights education, moral education and modernisation: the general relevance of some Latin American experiences: a conversation. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 26, n. 2, p. 151-168, 1997

MOSHMAN, D. False moral identity: self-serving denial in the maintenance of moral self-conceptions. In: LAPSLEY, D.; NARVAEZ, D. (Ed.). *Moral development, self, and identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 83-109.

PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, (1959/1972).

\_\_\_\_\_. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, (1932).

POWER, C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989.

RAEFF, C. Individuals in relationships: cultural values, children's social interactions, and the development of an American individualistic self. *Developmental Review*, New York, v. 17, n. 3, p. 205-238, September 1997.

SIME, L. Challenges to popular and human rights education: the formation of producer, citizen and person. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 23, n. 3, p. 305-314, 1994.

SIME, L.; TINCOPA, L. *Estado de arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en cinco países de América Latina*. FLAPE - Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2005. Disponível em: <<http://www.foro-latino.org/>>. Acesso em: 12 Setembro 2009.

TAYLOR, C. *Sources of the self: the making of modern identity*. Cambridge: Harvard University, 1989.

WALSH, W. A.; BANAJI, M. The collective self. In: SNODGRASS, J. G.; THOMPSON, R. L. (Ed.). *The self across psychology: self-recognition, self-awareness and the self concept*. New York: The New York Academy of Sciences, 1997. p. 193-214.