

# La educación en valores ambientales

**Carmen Nuévalos Ruiz**

Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía.  
Catedrática de la Universidad de Valencia, España.  
carmen.nuevalos@uv.es

---

## Introducción

En este estudio tenemos por objetivo orientar en alguna medida el estudio científico y la práctica de la educación en valores ambientales (EVA).

Pueden diferenciarse dos apartados. En el primero destacamos la responsabilidad educativa en el desarrollo de una ética ambiental, presentando una breve fundamentación teórica de la EVA y sus principios básicos. Seguidamente, analizamos algunas implicaciones y sugerencias desde la teoría de Kohlberg para la EVA. Pese a las críticas dirigidas al modelo de Kohlberg, consideramos que las investigaciones aportadas por este enfoque ofrecen elementos valiosos y útiles tanto para una adecuada puntualización teórica de la EVA, cuanto para la intervención educativa.

---

## 1. La educación en valores ambientales (EVA)

### 1. 1. La responsabilidad educativa en el desarrollo de una ética ambiental

El estudio e interés por las cuestiones éticas y ecológicas, y específicamente por la educación moral y la educación ambiental, se ha intensificado y generalizado desde mediados del siglo XX en los diversos ámbitos de la vida social y así como en las distintas disciplinas del conocimiento. El auge y la atención social e intelectual a estas cuestiones no responden sólo a un tópico social o una moda cultural, se trata de demandas sociales urgentes desencadenadas por la constatación de situaciones sociales y ambientales preocupantes.

Las personas o colectivos que han sentido la inquietud por la crisis ecológica han visto en la educación ambiental (EA) una de las herramientas principales sino la principal, para afrontar dicha crisis. Este reconocimiento unánime de la responsabilidad y el papel prioritario que la educación está llamada a desempeñar en el desarrollo de una nueva conciencia ambiental y los necesarios cambios de comportamiento, ha conducido

a un extraordinario desarrollo y expansión de la EA. Eduardo García considera tres paradigmas o tendencias en la EA:

- a. Un modelo inicial de corte naturalista, en el que predomina la comprensión por los conceptos ecológicos
- b. Un modelo, predominante aún, de tipo ambientalista, en el que se trataría, fundamentalmente, de proteger y respetar el medio
- c. Un modelo emergente, próximo al desarrollo sostenible y al cambio social <sup>1</sup>

Pese a los diferentes modelos o enfoques, actualmente una idea se impone cada vez más: la causa de la crisis ecológica es, antes que nada, una crisis de la conciencia moral y social. Esta es la razón por la cual vemos que es una tarea urgente e imprescindible atender la elaboración de una ética que tome en cuenta las cuestiones concernientes a la interacción del hombre con su medio natural, antes, aunque sin olvidar, asuntos tales como la capa de ozono o la polución. Así Erich Fritz Schumacher, una de las figuras más emblemáticas en la historia del movimiento ecologista, en su obra *The Small is Beautiful*, defiende que la causa última del problema ambiental es que sufrimos una *enfermedad metafísica* que consiste en no sentirnos parte de la naturaleza, sino *como una fuerza externa destinada a dominarla y conquistarla*. Schumacher propone un modelo económico *como si las personas contaran para algo*, sintetizado en la expresión *lo pequeño es hermoso*. Ese modelo se sustenta sobre dos principios: los hombres son los seres más importantes de la creación, los únicos que valen por sí mismos; y para asegurar lo anterior –la dignidad humana– una norma fundamental es que la naturaleza debe ser conservada y tratada con respeto.<sup>2</sup>

Existe un reconocimiento unánime de la responsabilidad y el papel prioritario que la educación está llamada a desempeñar en el desarrollo de una nueva conciencia ambiental. Podemos decir que la EA es una educación dirigida a desarrollar las capacidades cognitivas, morales y conductuales, compatibles con el desarrollo sostenible y con el respeto al mundo natural. En otros términos, es necesario educar para fomentar los valores ambientales.

Sin llegar a identificar la educación en valores ambientales con la educación ambiental, ya que a esta última correspondería un nivel conceptual y práctico más global e inclusivo, sí podemos afirmar que la EVA es un proceso intrínseco y esencial del proceso educativo medioambiental, y es quizá el elemento que más propiamente la caracteriza

---

<sup>1</sup> GARCÍA, J. *Educación ambiental. Constructivismo y complejidad*. Díada Editora. Sevilla, España, 2004, pp. 13-14.

<sup>2</sup> SCHUMACHER. *Lo pequeño es hermoso*. Blumel. Madrid, 1978.

y le confiere una mayor especificidad.<sup>3</sup> Es más el carácter innovador de la EA adquiere su sentido más auténtico en los replanteamientos éticos que propone y exige.<sup>4</sup>

Podemos decir que la EVA pretende propiciar las actitudes, valores, y conductas necesarios para que podamos, individual y colectivamente, participar de forma eficaz, responsable y solidaria, en la prevención y solución de los problemas ambientales.

## 1. 2. Principios básicos de la educación en valores ambientales,

En las conferencias y programas internacionales que han tratado los problemas más acuciantes del planeta, el recurso a la educación aparece de modo constante como uno de los fundamentales para afrontar la crisis ambiental. Desde estos programas, en especial los promovidos por la ONU, se ha dado un extraordinario impulso a la EA. La atención que a este tema le dedican los organismos y agencias tanto estatales como internacionales, es lo que propicia el alumbramiento oficial de la EA. Lo fundamental para nosotros, es subrayar la centralidad que todos los documentos sin excepción otorgan a los elementos morales y éticos (conciencia, valores, actitudes, comportamientos ecológicos...) considerados como componentes esenciales de la EA.

Nosotros partimos de considerar el valor de respeto a la naturaleza como un valor más en el sistema de valores humanos. Todo valor ético es un valor humano, mientras la paz es un valor humano referido a las relaciones entre las personas y los pueblos, el respeto a la naturaleza es un valor humano referido principalmente a las relaciones de las personas con el mundo natural. A continuación presentamos una serie de principios que consideramos fundamentales en la elaboración de programas educativos y estrategias de EVA:

*a. Integración de la EVA en programas más amplios de desarrollo moral integral.* Toda actividad educativa tiene por objeto un cambio optimista en las personas; la característica intrínseca de la EA, es que pretende el cambio de la persona para la mejora y/o preservación ambiental.

La EVA, en consecuencia, no puede estar desligada de la educación en valores humano-sociales.<sup>5</sup> Valores tales como la responsabilidad, la paz, la justicia, la solidaridad están necesaria e íntimamente vinculados al valor del respeto a la naturaleza. Por ello

<sup>3</sup> NOVO, M. *Educación ambiental*. Anaya. Madrid, 1985 y NOVO, M. *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas. Madrid, 1995.

<sup>4</sup> *Idem*, 1985, p. 69.

la EVA debe fundamentarse en el desarrollo de un sólido sistema de valores morales generales.<sup>6</sup>

b. *Necesidad de partir de una clarificación antropológica* y por tanto, de una definición precisa de lo que significa ser una persona humana.

Es la reflexión ecofilosófica, la que tiene por tarea especificar las relaciones del hombre con su entorno natural. En definitiva, la ecofilosofía intenta responder sobre qué debemos hacer los humanos respecto a la naturaleza y por qué. Si la ética es una teoría filosófica de la acción moral,<sup>7</sup> la ética ecológica es una teoría filosófica de la acción moral respecto al medio ambiente. El modelo antropológico subyacente en nuestra línea de estudio es el ecológico humanista. Este modelo, tiene su principio en la consideración de la superioridad del hombre respecto a la naturaleza; además existe una especial preocupación cuando se considera que maltratar a la naturaleza, implica, antes o después, maltratar al hombre. La postura humanista ecológica entiende que la relación del hombre con la naturaleza no debe ser de dominio incontrolado, sino de cuidado y respeto. Su visión de futuro no es catastrofista, por ello su propuesta de solución paradigmática es el ecodesarrollo.

El término ecodesarrollo o desarrollo medioambiental sostenible se define como *el conjunto de vías de progreso económico, social, y político que atienden a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.*

c. *Enfoque educativo integral.* La proliferación y el éxito del tema medioambiental en los distintos ámbitos de la vida socio-cultural, ha conducido a una información de las mentes pero no a una formación global de las conciencias que se exprese en comportamientos que eviten el daño al medio natural.<sup>8</sup> Conocer mejor los problemas es imprescindible pero no es suficiente para solucionarlos, en efecto saber razonar bien acerca de lo correcto no garantiza la asunción de responsabilidades personales que conduzcan a comportamientos correctos.

La EVA que sitúa su centralidad en el ámbito de la moralidad debe dirigirse a todas las dimensiones de la persona: cognitiva (modificación de creencias, adquisición de valores, desarrollo del juicio moral), emotiva (cambio de actitudes), volitivo-comportamental

<sup>5</sup> CADUTO, M. *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Los libros de la Catarata. Valencia, España, 1992.

<sup>6</sup> NUÉVALOS, C. *Desarrollo moral y valores ambientales*. (Tesis doctoral) Universidad de Valencia. España, 1997.

<sup>7</sup> CORTINA, A. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Técnos. Madrid, 1986.

<sup>8</sup> CADUTO, *op. cit.*

(fortaleza moral, autocontrol y cambio comportamental), y trascendente (cosmovisión y sentido vital).

No cabe duda de que la educación de la moralidad, sea cual sea el valor al que nos dirigimos, afecta, es afectada y debe afectar a la totalidad de la persona. Esta pretensión compartida por expertos, se consolida progresivamente como una educación total o global que es considerada el nuevo paradigma educativo para el siglo XXI, orientada hacia las cuatro dimensiones de la educación holista: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad.<sup>9</sup>

d. *Enfoque epistemológico interdisciplinar.* Cuando los expertos en Educación Ambiental se reunieron en Tbilisi, Georgia, en 1977 para la primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, considerada el acontecimiento más significativo en la historia de la EA. Se plantearon los criterios y directrices (que básicamente se han mantenido hasta la actualidad) y dejaron claro el carácter de la interdisciplinariedad como recurso intrínseco de la EA. La cooperación de campos del saber, expresados en términos de disciplinas, constituye la base de la interdisciplinariedad.<sup>10</sup> El paradigma ecológico propone el modelo interdisciplinar como método que nos permita un análisis global de la realidad basado no en la división sino en la relación.

Además del tema ambiental, también el moral es un tema por naturaleza interdisciplinar. Son muchas las áreas disciplinares involucradas en la educación en valores ambientales, pero más claramente la pedagogía, la psicología y la filosofía ética (ecofilosofía), se interrelacionan, apoyan y necesitan mutuamente a la hora de tratar el tema de cómo formar a las nuevas generaciones en los valores ambientales.

e. *El soporte teórico, racional y científico de la EVA debe buscarse fundamentalmente en la pedagogía y la psicología moral.* Una razón importante de la falta de fundamentos teóricos y material empírico sólidos que sirvan de base científica y metodológica de la EVA se debe, ante todo, a la escasa atención prestada al ámbito psicopedagógico. La evolución de la EA está más vinculada a la evolución de los problemas ambientales y de la respuesta social a los mismos, que a la evolución de los problemas educativos,

<sup>9</sup> YUS, R. *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. DDB., Bilbao, España, 2001; CORTÉS, A. "La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes", en *Anales de Psicología*. 2001. Documento leído en Internet.

<sup>10</sup> HALL, "Interdisciplinariedad y educación ambiental. Algunas reflexiones", en el Congreso Internacional. *Estrategias y prácticas en educación ambiental*. Santiago de Compostela, España, 1996.

pues no hay propuestas didácticas que integren las declaraciones teóricas y la práctica cotidiana de la EA.<sup>11</sup>

En la psicopedagogía moral encontramos los fundamentos teóricos y científicos que pueden servir de base para una teoría y una línea de investigación en el marco de la EVA. Concretamente, y como ya se ha dicho, hemos hecho una opción principal por la teoría de Kohlberg. La obra de este autor vincula la filosofía moral, la psicología moral y la educación moral. Este modelo es un reclamo de la interdisciplinariedad, lo cual es una virtualidad de la teoría que es coherente con el enfoque ecológico-interdisciplinar de nuestro trabajo, y es también coherente con nuestra opción ecofilosófica.

---

## 2. Propuesta de un modelo de organización integral de la moralidad: Las actitudes como factor mediador entre juicio y conducta morales

---

Dos de las fundamentales deficiencias en el ámbito de la educación ambiental es el escaso desarrollo del ámbito psicopedagógico y la consecuente carencia de una estructura conceptual y metodológica consistente, así como la pobreza de técnicas de evaluación y valoración rigurosa de las experiencias y actividades que se realizan.<sup>12</sup>

Al igual que la EA, las bases epistemológicas y metodológicas de la EVA no deben generarse en el vacío o en la pura inventiva. Insistimos que es en la teoría e investigación psicopedagógica, donde deben hallarse las raíces y fundamentos básicos para el desarrollo racional y científico de la EVA. En concreto, consideramos que es imprescindible aprovechar los estudios teóricos y empíricos provenientes de la psicología y la pedagogía moral.

Tradicionalmente, el campo del estudio científico de la moralidad humana se ha dividido en parcelas que al centrarse en aspectos parciales de la moralidad han elaborado teorías incompletas y reduccionistas que no han abordado con éxito el entendimiento de la relación entre cognición, emoción y conducta moral.<sup>13</sup> Abordar un estudio de educación moral implica analizar las creencias, valores, razonamiento moral, actitudes y pautas de acción.

---

<sup>11</sup> GARCÍA, J. E., *op. cit.*, pp. 87-89.

<sup>12</sup> TERRADAS, "Presente y futuro de la educación ambiental", Ponencia en las Jornadas D'educació Ambiental de la Comunitat Valenciana. España, 1988; COLOM y SUREDA. *Pedagogía ambiental*. CEAC. Barcelona, 1989; NUÉVALOS, *op. cit.*, pp. 17-18; GARCÍA, *op. cit.*

<sup>13</sup> NUÉVALOS, C. "Prácticas para el desarrollo moral en universitarios", en *Teoría de la Educación*, vol. 15. Ediciones Universidad de Salamanca. España, 2003, p. 3.

Los conflictos entre creencias, preferencias y valoraciones conducen a oposiciones axiológicas que obligan a decidir, transformar, recolocar o integrar nuevos valores. Esta dinámica tiene lugar a través del razonamiento moral. Diferentes autores reivindican la necesidad de contar con una teoría integral del desarrollo moral que, efectivamente, integre los distintos modelos, componentes y aspectos de las teorías parciales.<sup>14</sup>

En nuestra propuesta teórica, tenemos en cuenta tres componentes morales: razonamiento moral (que presupone valores), actitudes y conductas. Contemplando global y unitariamente la organización de la moralidad, deberíamos comprender todos los elementos o componentes de la personalidad moral de forma integrada e interactiva. Si bien es necesario conceptualizar ciertos componentes como *más inclusivos*, centrales o integradores; de tal forma que podría hablarse teóricamente de *una cierta jerarquización sistémica* en la organización de la personalidad moral.

El ejercicio del razonamiento moral conlleva una valoración cognitiva. A este componente corresponde el nivel de mayor inclusión o centralidad del razonamiento moral, seguido de las actitudes y, finalmente, el componente menos central serían las conductas. Efectivamente, una conducta pese a ser correcta o adecuada, puede ser inducida exclusivamente por instancias externas al sujeto, en cuyo caso no se puede hablar propiamente de conducta moral.

Las actitudes vinculadas fuertemente al razonamiento moral en su componente cognitivo y a las conductas en su componente conativo, tendrían como ámbito propio y más definitorio el afectivo, emotivo o preferencial. Las actitudes implican, por consiguiente, una evaluación emotiva. En otros términos la diferenciación más importante de las actitudes respecto al razonamiento moral se da por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de la influencia social. Puede verse, por lo tanto, el área actitudinal como instancia intermedia entre juicio moral y conducta moral.<sup>15</sup>

Algunos autores señalan que una razón importante de la poca efectividad de los programas de EVA, se deba a que no se ha logrado que los problemas relativos al medio ambiente sean considerados, además de como problemas ambientales y sociales, como problemas personales, ya que personalizar el problema conduciría a una interiorización personal de los valores ambientales.

---

<sup>14</sup> NUÉVALOS, *op. cit.*, 1997; ESCÁMEZ, J. "La formación moral como eje transversal para el siglo XXI", en Ponencia en el XXXIII Coloquio de Inspectores Europeos de Educación. España, 1999, p. 24; CORTÉS, 2002, 2003.

<sup>15</sup> NUÉVALOS, *op. cit.*, 1977, pp. 152-155.

Un programa práctico o una investigación dentro de EVA, puede dirigirse, por supuesto, a cualquiera de los niveles por separado o a algunos de ellos; sin embargo, la EVA como enfoque educativo integrado en la educación moral, debería atender y afectar a todos los niveles de la configuración de la personalidad moral; cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral) y aptitudinal (autocontrol o fortaleza moral).<sup>16</sup>

---

### 3. Implicaciones y sugerencias desde la teoría de Kohlberg para la educación en valores ambientales

---

Existen pocos trabajos que se hayan dirigido a relacionar o a intentar incorporar elementos de la teoría Kohlberg a la educación ambiental. Como se verá, nosotros consideramos que este enfoque puede enriquecer el estudio y la práctica de la EVA.

Partimos, como ya se ha dicho, de entender la estructura de la moralidad integrada por componentes entre los que destacamos tres de cara a los intereses de nuestro estudio: razonamiento, actitudes y conductas morales. Estos factores o componentes, revisten ciertas diferencias entre sí, pero al mismo tiempo, funcionan como un todo. De entre ellos hemos considerado el juicio o razonamiento moral, como el elemento esencial para definir la moralidad.

El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, ha sido una de las líneas de investigación más productivas tanto teórica como empíricamente. Desde la cual la educación moral se plantea básicamente como educación del razonamiento moral. Es esta teoría el más importante enfoque teórico y metodológico de nuestro trabajo. Ahora revisaremos, de modo específico, algunas de las principales o posibles aportaciones de este modelo al campo de la EVA.

#### 3. 1. Principios básicos de la teoría de Kohlberg

Pese a sus insuficiencias y limitaciones creemos que la concepción kohlbergiana ofrece un punto de referencia sólido en cuanto modelo teórico; así mismo, trabajos empíricos avalan esta teoría de forma consistente para ocuparse del desarrollo de los valores morales ambientales.<sup>17</sup> La teoría de Kohlberg asume los postulados básicos de Piaget, defendiendo como hipótesis básica que la base de la conciencia moral se halla en la racionalidad, y que el desarrollo del razonamiento moral se produce a través de estadios ascendentes, irreversibles y universalizables a todos los sujetos y en todas las culturas.

---

<sup>16</sup> ESCÁMEZ, J., *op. cit.*, p. 24.

Kohlberg defiende que existe una estructura esencial de la moralidad que es personal y culturalmente universal e invariante. Por consiguiente, los contenidos de la moralidad se pueden enseñar, pero las formas se desarrollan.

El autor establece tres niveles en la evolución del razonamiento moral: preconvencional, convencional y postconvencional. A cada uno de estos niveles corresponden dos estadios. Conforme el sujeto evoluciona a través de los distintos niveles y estadios, progresa hacia una mayor autonomía moral, hacia un descentramiento de sí mismo, y con juicios morales basados en el principio de justicia universal.

La mayor parte de las investigaciones originadas por este autor y su teoría, plantean describir el razonamiento moral con muestras de sujetos, y analizar el influjo de diferentes variables (edad, sexo, estudios, etc.) en el nivel de desarrollo del razonamiento moral. En menor cantidad, han sido llevados a cabo estudios que tienen el objetivo de clarificar las relaciones entre el razonamiento moral y otras dimensiones de la moralidad, tales como actitudes y conductas.<sup>18</sup>

La principal técnica que el autor recomienda para estimular el desarrollo del juicio moral es la discusión de dilemas morales. Cuando discutimos un dilema moral, estamos usando un procedimiento basado en el diálogo, como sistema para intercambiar razones, pero además, su uso nos permite acercarnos a una mejor comprensión de los problemas, y quizás una solución para todos los participantes. Puig Rovira clasifica la discusión de dilemas morales dentro de las *prácticas procedimentales* que, a diferencia de las prácticas sustantivas (que expresan valores y requieren virtudes), son cursos de acontecimientos establecidos que abren un espacio a la expresión y a la creatividad moral.<sup>19</sup>

Muchas son las críticas vertidas sobre los presupuestos de Kohlberg, pero sin duda, la teoría y metodología de Kohlberg ha tenido y sigue teniendo un gran potencial educativo. Consideramos que la reflexión e investigación sobre las posibles aplicaciones e implicaciones de la teoría de Kohlberg para la ética ambiental es necesaria. Sin duda

<sup>17</sup> YAMBERT y DONOV, "Are we ready for ecological commandments", en *Journal of Environmental Education*, vol. 17, no. 4, S. I., 1986; CADUTO, *op. cit.*

<sup>18</sup> A. BLASI, "Bringing Moral Cognition and Moral Action: A critical Review of the Literature", en *Psychological Bulletin*, 88, S.I., 1980; K. HELKAMA, "The Development of the Attribution of Responsibility: A Critical Survey of Empirical Research and a Theoretical Outline", en *Research Reports of the Department of Social Psychology*. Universidad de Helsinki. Finlandia, 1979; L. KOHLBERG y D. CANDEE, "La relación del juicio moral con la acción moral", en KOHLBERG, *Psicología del desarrollo moral*. DDB. Bilbao, España, 1992; C. NUÉVALOS, *op. cit.*, 1997 y 2002.

<sup>19</sup> PUIG-ROVIRA, J. M. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós. Barcelona, 2003, p. 158.

este modelo requiere modificaciones y ampliaciones, que siempre son necesarias para abordar el crecimiento moral, y en general, para comprender el desarrollo y la madurez personal, puesto que el razonamiento es una parte esencial de la moralidad.<sup>20</sup>

En este apartado sugerimos algunas posibles aplicaciones, virtualidades y ventajas que se derivan de la teoría de Kohlberg en el tratamiento de los valores ambientales. No pretendemos elaborar ahora un análisis exhaustivo, pero sí apuntar algunos cauces que puedan orientarlo. Veamos, pues, ciertas ventajas que ofrece la teoría de Kohlberg para la EVA, así como algunos de sus presupuestos esenciales.

### 3. 2. Aportaciones de los principios de reversibilidad y universalidad de la teoría de Kohlberg al ámbito de la ética ambiental

Hemos seleccionado en concreto dos principios esenciales en el paradigma cognitivo-evolutivo que nos parecen de especial interés para el tema que nos ocupa: los principios de reversibilidad y universalidad. No vamos a analizar de modo pormenorizado cada uno de los puntos, son más bien propuestas para una reflexión y un estudio más profundos, que esperamos abordar en otro momento.

#### 3. 2. 1. Los componentes estructurales del razonamiento moral

Como otros muchos filósofos, Kohlberg define lo moral en términos de las características formales de los juicios y no de los contenidos. El criterio formal que marca la evolución a través de los estadios es el principio de justicia. Por otro lado, las propiedades formales de los estadios constan de dos componentes:

- a. El nivel de perspectiva social se refiere a la progresiva ampliación a través de los estadios del ámbito de perspectiva adoptada.
- b. El segundo componente es más específicamente moral y se refiere al manejo de las operaciones de justicia, es decir, cómo se estructuran en los estadios los derechos y deberes a través de las dos operaciones fundamentales de la justicia, la igualdad y la reciprocidad.

Las operaciones de igualdad y reciprocidad se usan en cada estadio más avanzado de forma progresivamente más reversible, generalizable y equilibrada. La igualdad y la reciprocidad son operaciones porque son acciones interiorizadas reversibles, y porque se dirigen a equilibrar valores en conflicto, organizándolos y jerarquizándolos. Los

<sup>20</sup> A. CORTÉS, 2002, p. 121.

tres criterios que definen las operaciones de justicia son la universalidad, la prescriptividad y la reversibilidad.

Kohlberg destaca entre ellos la universalidad y la reversibilidad. Estos son los criterios en función de los cuales puede decirse que una forma de razonamiento de justicia es más adecuada o racional que otra.

### 3. 2. 2. El criterio de reversibilidad: implicaciones para la EVA

En la teoría de Kohlberg cada nuevo estadio más elevado no sólo tiene un grado mayor para generalizar, incluyendo la perspectiva social del precedente; además, en cada estadio siguiente se incrementa el grado de reversibilidad de la estructura de justicia.

El incremento de reversibilidad se manifiesta en la capacidad de ver simultáneamente las posibilidades reales o hipotéticas de un problema, y plantear la solución correcta, mediante al análisis y coordinación sistemática de las diferentes alternativas.

Del mismo modo, el incremento de la capacidad de reversibilidad en el ámbito del juicio moral, es lo que permite al individuo liberarse del egocentrismo propio de las etapas más inmaduras del desarrollo, ya que supone dar un *salto mental* al punto de vista del otro, y al mismo tiempo la capacidad de ver las posibles soluciones a un problema moral desde perspectivas diferentes, coordinándolas, organizando y jerarquizando los valores que entran en conflicto.

La teoría kohlbergiana, hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad, es la propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas; de tal forma, que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes implicadas. En un nivel más alto, la reversibilidad implica una concepción de la justicia como *sillas musicales* o *toma de rol recíproca*, una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación, hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada.<sup>21</sup>

La reversibilidad total que debe darse en el experimento de pensamiento denominado *la toma de rol ideal recíproca* se manifiesta en el hecho de que desde cualquier punto

---

<sup>21</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1992, p. 304.

de vista podría llegarse a la misma solución. Es en este sentido en el que Kohlberg entiende que la reversibilidad produce la elección requerida por un consenso ideal.

El incremento de la reversibilidad supone por tanto, desarrollo de la capacidad para anticipar de qué forma afectarán a otros mis decisiones, cómo afectarán las decisiones de los otros entre sí y a uno mismo. Esta operación requiere además no *desengancharse* del propio punto de vista. Es pues un ejercicio mental de ir y retornar desde el punto de vista de unos a otros, de hacer y deshacer. Adoptar los puntos de vista de otros y tomar conciencia de sus intereses o necesidades, supondrá que al retornar a mi punto de vista me vea quizá en la obligación de modificar mis expectativas o exigencias.

Mientras la universalidad es un componente de talante cuantitativo, porque se refiere a la cantidad de elementos incluidos en el conjunto que abarca la amplitud de perspectiva adoptada, la reversibilidad hace referencia a la forma de interacción de los elementos que forman el conjunto.

Viene al caso referirnos específicamente a la forma como se entiende el desarrollo de la noción del tiempo en la teoría de Piaget. Para él, *comprender el tiempo es liberarse del presente y trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es esencialmente hacer acto de reversibilidad.*<sup>22</sup>

Es fácil inferir que esta dimensión proyectiva que permite la reversibilidad a nivel social, mental, moral e incluso espacio-temporal, que adquiere su culminación en las últimas etapas de desarrollo, sea imprescindible para el desarrollo de una conciencia con responsabilidad ecológica. De otra forma ¿cómo anticipar las consecuencias de los comportamientos humanos en su interacción con el medio natural? Necesitamos prever los resultados a los que pueden conducir nuestras decisiones y acciones, adelantándonos a las posibles catástrofes naturales para establecer mecanismos de corrección antes de que sea demasiado tarde. El desarrollo de una conciencia ecológica exige, antes que nada, un desarrollo de la conciencia temporal y dejar en *las sillas musicales* una *vacante*, para integrar en nuestras reflexiones las necesidades medioambientales.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> PIAGET, J. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE. México, 1978.

<sup>23</sup> NUÉVALOS, *op cit.*, 1997, pp. 170 ss.

### 3. 2. 3. El criterio de universalidad: implicaciones para la EVA

La evolución de los estadios hacia principios universales de justicia o moralidad, es otro supuesto de la teoría de Kohlberg que puede ayudar a elaborar las bases para la enseñanza de una ética ambiental.

La universalidad se refiere a la progresiva y más amplia perspectiva social, que se utiliza conforme se avanza en los distintos estadios para aplicar los criterios de justicia. Así, en el estadio 1, el sujeto sólo considera sus intereses; en el estadio 2, considera al otro concreto; en el 3, al grupo de iguales o equivalentes; en el 4, la propia nación; en el 5, el grupo amplio; en el 6, considera cómo afecta la decisión a toda la humanidad. En el punto de vista moral del estadio 6 se conjugan la apertura respecto al mundo exterior, con la visión de los problemas morales y la consistencia interior, que se da en la formulación de los juicios morales con base en los grandes principios morales, o en los principios universales.

Por supuesto, y como ya se ha dicho, los problemas ambientales exigen despegar la conciencia humana de los intereses particulares, incluso sociales, para abarcar, a la hora de encontrar soluciones, a todos los seres humanos, contenidas las futuras generaciones, incluyendo a todo el planeta.<sup>24</sup> Son obvias, por tanto, las ventajas que se derivan de una concepción del desarrollo moral, que supone una progresiva secuencia de crecimiento de la perspectiva, según se avanza en los sucesivos estadios, hasta llegar a la perspectiva universal del pensamiento posconvencional del estadio 6.

En la formulación *oficial* de la teoría de Kohlberg con base en los 6 estadios de desarrollo moral, hallamos, sin embargo, una insuficiencia al elegirla como enfoque para una ética ambiental. La perspectiva universal del nivel posconvencional queda limitada a los seres humanos y a sus relaciones interpersonales o sociales, pero no incluye de forma explícita las relaciones de la persona con el mundo natural. El razonamiento posconvencional basa sus argumentos morales en el principio del respeto por las personas, considerándolas como sujetos con idénticos derechos, pero en este pensamiento, no se atiende el respeto por la naturaleza.

Podemos entender que el respeto a todo lo que nos rodea y a toda forma de vida es un apartado implícito en la evolución del concepto de justicia tal como lo entiende Kohlberg, aunque sólo sea porque los daños causados al medio ambiente repercuten,

---

<sup>24</sup> *Idem.* pp. 173 ss.

antes o después, en la calidad de vida, e incluso en la supervivencia humana. Ciertos impactos sobre la naturaleza llegan a cobrarse, directa o indirectamente, vidas humanas.

También Yambert y Donovan<sup>25</sup> han visto las ventajas que pueden derivarse de la teoría de Kohlberg, de cara a la fundamentación de una enseñanza de la ética ambiental. Nos recuerdan los autores la advertencia de Aldo Leopold, respecto a que *las personas necesitan desarrollar un instinto comunitario, una tendencia a sentirse implicados con los problemas y procesos fuera de uno mismo, un sentimiento por una comunidad universal*. Abogan por un punto de vista menos egoísta y más universal. La solución que ellos proponen para resolver el problema del insuficiente conocimiento ambiental, se centra en el reconocimiento de que aunque en nuestro contexto el instinto o punto de vista *universalista* no es innato, sin embargo, sí puede aprenderse. Encuentran en la teoría de Lawrence Kohlberg, una respuesta que se adecua bien a la necesidad que tienen los educadores de encontrar un enfoque universalista para la enseñanza de la ética ambiental, porque, como hemos visto, describe una secuencia en el desarrollo moral desde del egoísmo al universalismo.

Nada parece impedir la inclusión en la perspectiva posconvencional el bienestar del mundo no humano.<sup>26</sup> Sin embargo este no es un tema explicitado y analizado en el enfoque cognitivo-evolutivo. La descripción del desarrollo del razonamiento moral a través de los 6 estadios de Kohlberg, permite incluir, pero sin dar cuenta cabal, este ámbito moral sentido hoy con urgencia.

### 3. 3. Estadios duros y estadios blandos: la perspectiva cósmica del séptimo estadio

#### 3. 3. 1. Elementos comunes y diferencias de los estadios duros y los estadios blandos

El estudio e investigación de la ética ambiental podría encajar mejor dentro de la concepción de estadios *blandos* cuyas características describe Kohlberg para diferenciarlos de los estadios *duros*, representantes del paradigma piagetiano.<sup>27</sup> Gibbs<sup>28</sup> los llama estadios *existenciales* para diferenciarlos de los *estadios standard piagetianos*.

El modelo de estadio blando, supone un punto de vista holista y global del *sentido moral y vital* que incluye conceptos como unidad o totalidad, e implican algún tipo de

---

<sup>25</sup> YAMBERT Y DONOV, *op. cit.*

<sup>26</sup> *Idem.* p 174..

<sup>27</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1992, PP. 242-253.

<sup>28</sup> GIBBS, J. C. "Kohlberg's Stage of Moral Judgment: A Constructive Critique", en *Harvard Educational Review*. Cambridge, Mass., 1977.

respuesta existencial a los interrogantes existenciales. El razonamiento moral es un apartado dentro de una autorreflexión integral sobre el yo que afecta unitariamente a todas las dimensiones de la persona

Mientras los estadios *duros* o *standard del modelo piagetiano* vienen definidos por la capacidad cognitiva para resolver problemas, cognitivos o morales, a través de ciertas operaciones de razonamiento, los estadios *blandos* o *existenciales* se caracterizan por autorreflexiones de tipo existencial.

Representantes de este modelo de estadios son Loevinger, Gilligan, Kegan,<sup>29</sup> Oser y Gmunder,<sup>30</sup> Fowler.<sup>31</sup> Para todos estos autores una filosofía ética es más que una estructura de razonamiento moral, definida por operaciones de justicia y resolución de problemas morales. Incluye también una concepción de la naturaleza humana, de la sociedad y de la naturaleza de la realidad última.<sup>32</sup> Todos estos modelos de estadios blandos intentan definir sus estadios satisfaciendo las características estructurales del modelo piagetiano, pero Kohlberg entiende que no se ajustan de forma completa al modelo standard del estadio piagetiano, de ahí la diferencia que establece entre estadios *duros* y *blandos*.

Analiza, en virtud de las características fundamentales de los estadios piagetianos, dos modelos específicos comparándolos entre sí: el modelo de Loevinger, que lo toma como representante de los estadios blandos; y el modelo de Kohlberg, como representante de los estadios duros. Establece los puntos que comparten ambas teorías y los puntos que las diferencian. En opinión del profesor de Harvard, el modelo de Loevinger comparte con el modelo de Kohlberg los siguientes postulados:

1. La idea de que existe una relativa unidad de la personalidad o del ego que razona, juzga, evalúa, decide, etc.
2. Los modelos de estadio representan un todo estructurado, que evoluciona dentro de una secuencia invariante que forma integraciones jerárquicas.
3. El juicio y carácter moral son aspectos esenciales en el desarrollo del ego.

<sup>29</sup> KEGAN, R. *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1982.

<sup>30</sup> OSER, F. y GMUNDER, P. *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*. Ariel. Barcelona, 1998.

<sup>31</sup> FOWLER, J. V. y LOWIN, R. V. *Trajectories in Faith*. Abingdon. Nashville, Tennessee, 1980.

<sup>32</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1992, p. 243.

El modelo de Loevinger hace referencia, al igual que el de Kohlberg, a la forma o estructuras del desarrollo, pero incluye como elementos esenciales ciertas características afectivas y reflexivas no asimilables al paradigma piagetiano. Destacamos las diferencias que pueden servirnos para la reflexión de una moralidad enfocada a los valores ambientales.<sup>33</sup>

1. Aunque el modelo de Loevinger entiende los estadios como totalidades estructuradas al igual que el modelo de Kohlberg, para este último, sin embargo, la estructura es definida exclusivamente por la organización formal de las operaciones del razonamiento. Loevinger, en cambio, considera a la estructura menos como una forma de pensamiento y más en términos de funciones y contenidos de la personalidad, que son relativamente estables. Se asemeja la concepción de la estructura en la teoría de Loevinger al concepto psicoanalítico del carácter o ego. La estructura de estadio refleja un *tipo ideal* que integra ciertas estructuras y contenidos; la diferenciación entre ambos, sin embargo, no está clara.

Esta diferencia, en función de la asunción de contenidos en el modelo de estadios blandos, es ventajosa para el tratamiento del desarrollo moral en valores ambientales. En efecto, si hablamos de *valores ambientales* ya estamos definiendo un contenido específico. Será difícil abordar un valor humano o ambiental, sin referencia a contenidos, y basándonos solamente en la organización del razonamiento.

2. La articulación lógica interna de los estadios, es otra diferencia que distingue a ambos modelos. El modelo de Loevinger, comparte con otros modelos de estadios blandos la defensa de un proceso de desarrollo personal y/o moral, en el que se dan como componentes esenciales una autorreflexión sobre el propio yo, que conducirá a un punto de vista holista sobre la vida, es decir, una perspectiva de totalidad y un entendimiento del sentido último, que trascienden el ámbito moral racional y que, sin embargo, lo integran como fase y dimensión.

La estructura o forma en los estadios blandos es definida en virtud de una progresiva integración de la personalidad, en la que el razonamiento es sólo una parte. La estructura se define por referencia a la unidad o totalidad del ego, esto es lo fundamental. En el modelo de Kohlberg, aunque presupone algún tipo de relación importante entre razonamiento y otros componentes de la personalidad, es decididamente el pensamiento el que define la estructura del estadio.

---

<sup>33</sup> NUÉVALOS, *op. cit.*, 1977, p. 177.

En definitiva, el modelo de Loevinger se centra en la unidad del yo. El yo como totalidad integral, es la unidad básica de la estructura, y en el modelo de Kohlberg la unidad básica es el razonamiento. Esta formulación de estructura, permite a un modelo de estadio duro definir los estadios por las operaciones cognitivas o sociomorales, más que por las reflexiones sobre el yo, la moralidad, o la naturaleza.<sup>34</sup>

La concepción de la estructura, más unitaria que parcial, en los estadios blandos puede ser otra ventaja en el estudio de una ética ambiental. El paradigma ecológico integra como postulado axial, una visión holista e integral de los fenómenos o realidades que aborda, pretendiendo una superación de la visión parcelada o dividida de la realidad. Entendemos que este postulado debería ser aplicable también al entendimiento de la moral ambiental. En conclusión, Kohlberg reconoce ventajas y limitaciones inherentes a ambos modelos:

La fuerza de los estadios duros está limitada por la necesidad de subdividir en dominios discretos esas visiones del mundo que están, en un sentido ético y religioso, unidas. Lo que los estadios estructurales ganan con esto es la precisión en su articulación de una lógica estructural de los estadios, que sobrevivirá al siempre cambiante crecimiento del conocimiento sobre el yo, sus funciones y su desarrollo.<sup>35</sup>

Por otro lado, reconoce que esta parcelación en la concepción del yo y del mundo, impuesta en la concepción de los estadios duros, limita la comprensión desde este paradigma de un desarrollo integral, especialmente necesario, si se quieren entender la experiencia, la reflexión existencial y la sabiduría de las etapas adultas:

Los modelos de desarrollo de estadio blando describen el intento del adulto por interpretar la metafísica y la religión, la integración de los ideales de justicia, amor y verdad con la comprensión de la naturaleza última de la realidad. Los modelos de estadio blando presentan una nueva forma de hacer investigación en el área del desarrollo adulto, una forma que ha surgido del paradigma piagetiano.<sup>36</sup>

Propone el autor, por tanto, que la construcción de un estricto estadio piagetiano, puede que haya que abandonarlo en el estadio de desarrollo adulto y que la idea de estadios de desarrollo blandos en la madurez no debería abandonarse. Esta es la invitación concreta que asumimos, trasladada al ámbito de la psicología y de la educación ambiental. Es posible que en este ámbito concreto deban abandonarse los

---

<sup>34</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1992, p. 248.

<sup>35</sup> *Idem.*, p. 243.

<sup>36</sup> *Idem.*, p. 253.

rígidos presupuestos del modelo de estadio duro piagetiano y avanzar en la exploración de las ventajas que puede aportar la concepción de los estadios blandos.

### 3. 3. 2. La postulación de un hipotético séptimo estadio blando de perspectiva cósmica

Para el tema que nos ocupa resulta interesante y fascinante el hipotetizado estadio 7, casi totalmente ausente en los estudios empíricos, y tratado escasamente en los planteamientos teóricos kohlbergianos. El estadio 7 es considerado por Kohlberg como un estadio blando alto, en el desarrollo de las orientaciones éticas y religiosas, que son más amplias que la orientación de justicia hacia la cual se dirigen los estadios duros. En este estadio, propuesto por Carter, se amplía la perspectiva del punto de vista moral al cosmos como totalidad.<sup>37</sup>

Kohlberg relaciona concretamente las características morales del estadio 7, con el pensamiento religioso, dejando en claro las diferencias entre pensamiento moral y pensamiento religioso. Plantea que existen algunas tendencias en el desarrollo humano, que no pueden ser captadas dentro de un marco conceptual restringido del estudio del razonamiento de justicia y que, al contrario que el desarrollo analítico y dualista del razonamiento de justicia (razonamiento basado en la diferenciación del yo y del otro, del sujeto y objeto), culmina con un sentido sintético, no dualista, de participación en y de identidad con un orden cósmico. El yo se entiende como un componente de este orden y su significado depende de la participación en este orden.

Este tipo de pensamiento ético y religioso, emerge y se configura, generalmente, como respuesta a las cuestiones sobre *el sentido de la identidad y la unidad con la vida, con el hecho del ser o con Dios*.<sup>38</sup> Desde la perspectiva cósmica que representa el estadio 7:

Los principios posconvencionales de justicia y cuidado, se perciben dentro de lo que se podría llamar, de una forma más amplia, un marco de ley natural. Desde este marco, los principios morales no se entienden como invenciones humanas arbitrarias, sino como principios de justicia que están en armonía con leyes más amplias que regulan la evolución de la naturaleza humana y del orden cósmico.<sup>39</sup>

Kohlberg y Power, presentan un análisis teórico y material de casos referentes a este séptimo estadio de orientación ética y religiosa que aparece después de alcanzar el

---

<sup>37</sup> CARTER, 1987, p. 91; ADELL, 1990, p. 41.

<sup>38</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1992, p. 253.

<sup>39</sup> *Idem*.

razonamiento de justicia posconvencional. Ciertos hallazgos empíricos sugieren que las soluciones significativas a las preguntas más duras sobre el sentido de la vida y la fundamentación de la moralidad, se articulan a menudo dentro de perspectivas cósmicas teístas, panteístas o agnósticas.<sup>40</sup> La teoría que subyace a la hipótesis del séptimo estadio, es que las fases morales y religiosas son paralelas en estructura, y el alcance de la fase moral es necesario pero no suficiente para el alcance de la fase religiosa. El estadio 7, es el más avanzado en pensamiento y experiencia éticos, y el más avanzado en pensamiento y experiencia religiosos.

Argumentan los autores que el pensamiento religioso intenta responder a preguntas tales como ¿por qué ser moral? ¿por qué ser justo en un mundo lleno de injusticia, sufrimiento y muerte? Estas preguntas conducen, además, a la pregunta ¿por qué vivir? y ¿cómo afrontar la muerte y el dolor? En suma, la madurez moral no sólo requiere razonamientos lógicos elevados con base en el principio de justicia; la sola racionalidad no respondería a la pregunta, por el sentido de la moralidad y de la vida en un mundo donde abundan el sufrimiento y la inmoralidad; estas son cuestiones ontológicas o religiosas, que desbordan el ámbito de la pureza lógica. Por esta razón, Kohlberg considera que responder a estas cuestiones requiere ir más allá del campo de la justicia, deduciendo respuestas a partir del significado encontrado en epistemologías metaéticas, metafísicas y religiosas.

Es importante matizar lo expuesto por Kohlberg y Power. La respuesta a ¿por qué ser moral? en los estadios anteriores al 6, en realidad no necesita razonamientos religiosos o que trasciendan la racionalidad. Pero en el estadio 6, los principios éticos universales sí requieren ser justificados más allá del orden humano-social. En efecto, *tal moralidad* (la del estadio 6) requiere *un último estadio de orientación religiosa... Como nosotros apuntábamos, la orientación religiosa requerida por los principios morales universales yo la denominé estadio 7.*<sup>41</sup> La orientación religiosa del estadio 7, no cambia básicamente la definición de los principios universales de justicia humana, que se encontraron en el estadio moral 6, sino que integra estos principios con una perspectiva del último significado de la vida. *El séptimo estadio, por consiguiente es una noción metafórica para sugerir y explicar algunas soluciones que yendo más allá de la teoría cognitivo-evolutiva de los estadios es compatible con las éticas universales racionales.*<sup>42</sup>

<sup>40</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1973, p. 253.

<sup>41</sup> KOHLBERG, *op. cit.*, 1973a.

<sup>42</sup> KOHLBERG y POWER, *op. cit.* 1973. p. 343.

Respecto al tema que nos ocupa, el hipotético estadio 7, puede abrir nuevas vías de estudio e investigación adecuadas a las necesidades que plantea la EVA, puesto que los valores ambientales exigen ampliar la perspectiva del pensamiento y de la acción moral a las futuras generaciones, a la naturaleza en general, y a la vida en su totalidad. La perspectiva del séptimo estadio supone una superación del pensamiento dualista heredado del positivismo que ha pretendido la extensión de la ciencia positiva hacia todos los hechos sociales y humanos. Schumacher, sostiene con firmeza que la cosmovisión del siglo XIX, ha conducido al hombre de hoy a una *ceguera metafísica*, que ha abocado en el abandono y la censura encubierta de las manifestaciones más elevadas de la vida humana,<sup>43</sup> y también una negación total del propósito y significado de la existencia.<sup>44</sup> La tarea de nuestra generación es según él, la de una reconstrucción metafísica.<sup>45</sup>

Parece ser que las características del estadio 7, podrían ser de ayuda para producir ideas que nos sirvan no sólo para pensar mejor, sino también para vivir con sentido y sabiduría nuestras relaciones humanas y nuestras relaciones con la naturaleza

Resumiendo, la perspectiva kohlbergiana y, en concreto, la concepción del séptimo estadio podría aportar un excelente fundamento para la enseñanza de los valores ambientales dada la perspectiva cósmica o universal, en la que el ser humano es visto integral y unitariamente como parte de un todo. Esta es una demanda del tratamiento de la moral ambiental, y que este estadio parece integrar.<sup>46</sup>

Además, esta perspectiva universalista-cósmica no se opone, sino que viene a perfilar o a solucionar, de forma más integrada, ciertas cuestiones planteadas por la ética que está fundamentada exclusivamente en una racionalidad humanista. Al no contradecir sino complementar una concepción de la moralidad humana racional, el séptimo estadio, por otro lado, podría explicar experiencias y demandas morales humanas y ambientales más profundas y radicales, sin recurrir a una visión puramente sentimental, ingenua y romántica de las relaciones del hombre con el planeta.

---

## Conclusiones

---

Decíamos que el objetivo último de una intervención para el desarrollo moral, es que el sujeto manifieste consistentemente conductas morales y, en nuestro caso, conductas

---

<sup>43</sup> SCHUMACHER, 1978, cap. 6.

<sup>44</sup> *Idem.*, p. 45.

<sup>45</sup> *Idem.*, p. 85.

<sup>46</sup> NUÉVALOS, 1987, p. 183.

de respeto a la naturaleza. Sin embargo, una conducta correcta, en referencia al patrón que consideramos valioso, no garantiza su valor moral; la conducta moral no es el resultado de la conformidad con las reglas sociales o las normas convencionales. En el enfoque cognitivo-evolutivo, una conducta genuinamente moral incluye como elemento esencial el juicio individual y la convicción comprensiva del propio actor. En consecuencia, la conducta moral exige una vinculación con el juicio moral.

En definitiva, una moralidad madura debería obedecer a un patrón congruente de relaciones positivas, en el que las diferentes cualidades o dimensiones morales, estén conjunta y positivamente interrelacionadas.

Hemos intentado por un lado, clarificar algunos principios conceptuales que, en nuestra opinión, deberían estar presentes en las bases tanto de programas prácticos, como de los estudios científicos en el ámbito de la Educación en Valores Ambientales. Además, nos hemos introducido en una exploración sobre las posibilidades del enfoque cognitivo evolutivo, y en concreto, con lo que la teoría de Kohlberg puede ofrecer, para fomentar el desarrollo de un pensamiento moral que incorpore el respeto a la naturaleza como valor ético. En este capítulo nuestro análisis del razonamiento moral ambiental ha sido exclusivamente teórico-conceptual.

Nuestra apuesta por el enfoque cognitivo evolutivo de Kohlberg, ha sido, sin embargo, crítica. Hemos orientado la teoría de Kohlberg exclusivamente al estudio del razonamiento moral, que a pesar de ser un componente esencial, es insuficiente, dado que la meta última de la EVA es lograr un cambio en los comportamientos de las personas.

El último apartado es, en alguna medida, una respuesta a esa crítica, ya que por una parte hemos reflexionado brevemente sobre la importancia de la evaluación y la investigación científica en la EVA, y más específicamente sobre la necesidad de elaborar herramientas de evaluación de los diferentes componentes de la moralidad. Siendo este uno de los aspectos más deficientes y olvidados en la Educación Ambiental, hemos visto diferentes instrumentos y técnicas para la evaluación del contenido moral.

Las consecuencias de nuestro trabajo para la EVA sugieren que la educación moral debe poseer, para ser eficaz y genuinamente ética, un enfoque educativo integral. Incidir en los diversos componentes de la moralidad puede ser la única vía que garantice un desarrollo moral auténtico, coherente e integral. ▲

## Bibliografía

- ARBUTHNOT, J. "The Roles of Attitudinal and Personality Variables in the Prediction of Environmental Behaviour and Knowledge". *Environmental and Behaviour*, No. 9 (2). S. I. 1977, pp. 217-232.
- BLASI, A. "Bringing Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature". *Psychological Bulletin*, 88. S. I. 1980, pp. 1-45.
- CADUTO, M. *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNEUMA, Serie de Educación Ambiental, 13, Generalitat Valenciana, Consellería de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata. España, 1992.
- CAMPBELL, R. L. "La psicología moral de Piaget en la perspectiva poskohlbergiana", en HAAFTEN, W., WREN, T. y TELLINGS A. *Sensibilidades morales y educación*. Vol I. Gedisa. Barcelona, 2001.
- COLOM, A. y SUREDA, J. *Pedagogía Ambiental*. CEAC, Barcelona, 1989.
- CORTÉS, A. "La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes". *Anales de psicología*, 2001, 17 (2). Documento leído en Internet.
- CORTINA, A. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Técnos. Madrid, 1986.
- ESCÁMEZ, J. "La formación moral como eje transversal para el siglo XXI", Ponencia en el XXXIII Coloquio de Inspectores Europeos de Educación: "Los valores en la Europa del siglo XXI". España, 1999.
- ESCÁMEZ, J. y Gil, R. *La educación en la responsabilidad*. Paidós. Barcelona, 2002.
- FOWLER, J. V. y LOWIN, R. V. *Trajectories in Faith*. Abingdon. Nashville, Tennessee, 1980.
- GARCÍA, J. E. *Educación ambiental. Constructivismo y complejidad*. Díada Editora. Serie Fundamentos Nº 20. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla, España, 2004.
- GIBBS, J. C. "Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique." *Harvard Educational Review*. Cambridge, Mass., 1977, pp. 47, 43-61.
- HALL, O. "Interdisciplinaria y educación ambiental. Algunas reflexiones", en el *Congreso Internacional. Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental*, Ponencias plenarias. Santiago de Compostela, España, 1966, pp. 43-47.
- HELKAMA, K. "The Development of the Attribution of Responsibility: A Critical Survey of Empirical Research and a Thoretical Outline", en *Research Reports of the Department of Social Psychology*, Universidad de Helsinki. Finlandia, 1979.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. DDB. Bilbao, España, 1992.
- KOHLBERG, L. y CANDEE, D. "La relación del juicio moral con la acción moral", en KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. DDB. Bilbao, España, 1992, pp. 463-553.
- KOHLBERG, L. y Power, C. "Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage", en KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. Harper y Row. San Francisco, California, 1973, pp. 311-372.
- KOHLBERG, L., BOYD, C D. y LEVINE, D. "The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View", en L. Kohlberg, *The Moral Domain. Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Science*, de Thomas E. Wren. S.e., s.l., s.f.
- KEGAN, R. *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1982.
- MELIÁ, J. L. *Métodos de escalamiento unidimensional*. Universidad de Valencia. España, 1991.
- NOVO, M. *Educación Ambiental*. Anaya. Madrid, 1985.
- NOVO, M. *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitat. Madrid, 1995, p. 70.
- NUÉVALOS RUIZ, C. *Desarrollo moral y valores ambientales*. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. (Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Esteban Pérez-Delgado y Jesús Ballesteros Llompard). España, 1997.
- . "Prácticas para el desarrollo moral en universitarios", en *Teoría de la Educación*, vol. 15. Ediciones Universidad de Salamanca. España, 2003, pp. 95-127.
- OSER, F. y GMÜNDER P. *El hombre. Estadios de su desarrollo religioso*. Ariel. Barcelona, 1998.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. Mª y CÁNOVAS LEONHARDT. *El impacto socializador de la TV en los niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Generalitat Valenciana. Valencia, España, 2003.

- PIAGET, J. *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México, 1978.
- PUIG ROVIRA, J.M. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós. Barcelona, 2003.
- REST, J., THOMA, S. J. y BARNETT, R. "Moral judgment, behavior, decision making and attitudes", en Rest, J. *Moral development. Advances in Research and Theory*. Praeger. Nueva York, 1986.
- SCHUMACHER, E. F. *Lo pequeño es hermoso*. Blume. Madrid, 1978.
- K. STOKKING, L. VAN AERT, W. MEIJBERG y A. KASKENS. *L'avaluació de l'educació ambiental. Monografies d'Educació Ambientla*. Graó. Barcelona, 2003.
- TERRADAS, J. "Presente y futuro de la educación ambiental", Ponencia en las Jornadas D'educació Ambientales en la Comunitat Valenciana, Valencia 19-21-Septiembre, Generalitat Valenciana, Universitat de Valencia, Institut de Creativitat. España, 1988.
- UNESCO-PNUMA. "Educación de los valores ambientales", *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de V. XI, N. 3, Septiembre. s.l. 1986.
- VAN MANEM, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Educación. Barcelona, 2003.
- YAMBERT, P. A. y DONOW, C. F. "Are we ready for ecological commandments". *Journal of Environmental Education*, Vol. 17, N° 4, pp. 13-16. S. l., 1986.
- YUS, R. (2001) *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Vol I y II. DDB. Bilbao, España, 2001.