

2. DESARROLLANDO LA EMPATIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

En este bloque se analiza cómo es el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y de la consideración de los derechos humanos como criterio moral, uno de los principales objetivos de la educación en valores, y en función del cual debe estructurarse la prevención de la violencia. Desarrollo que ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, a partir de dos hipótesis básicas, según las cuales: 1.-los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (*hipótesis cognitiva*); 2.-y el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (*hipótesis evolutiva*). Aplicadas al ámbito moral llevan a reconocer que las transformaciones estructurales que el desarrollo supone conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela. En este bloque se describe cómo evoluciona este aspecto del desarrollo, cómo evaluarlo a través de dilemas morales hipotéticos y cómo favorecerlo a través del debate y la discusión entre compañeros, procedimiento desarrollado inicialmente para adolescentes a través de tres décadas de investigaciones experimentales por equipos de contextos culturales muy diversos. Este método puede ser de gran eficacia para aquellas materias (como Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Lengua, Literatura, Segundo o tercer idioma, tutoría...) que tienen la comunicación sobre conflictos sociales como objetivo o como medio del aprendizaje. Los estudios realizados en España han permitido comprobar su eficacia para mejorar la capacidad general de razonamiento y de comunicación así como la tolerancia, y adaptarlo para ser utilizado desde los primeros cursos de primaria a través de la reflexión y dramatización de cuentos. En el apartado 4.6 (representación de papeles y literatura) se describe dicha adaptación.

- 2.1.-Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales.
- 2.2. Del absolutismo a los derechos humanos.
- 2.3. Educar en valores a través del debate y la discusión.
- 2.4. La evaluación del razonamiento moral.

2.1.Cambios en la capacidad de adopción de perspectivas interpersonales

Para comprender cómo llegamos a comprender el mundo social y emocional, a pesar de su complejidad e imprevisibilidad, es necesario tener en cuenta el papel que en dicha comprensión tiene la empatía, o tendencia disponible desde nuestra primera infancia a sentir lo que siente el otro; que en estas primeras edades se produce mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos, y que proporciona señales no verbales, basadas en datos fisiológicos, que relacionan la conducta del otro con la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el otro está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma. La empatía, por lo tanto, no

es solo una de las principales motivaciones para la solidaridad, como habitualmente se reconoce, sino que constituye también una importantísima fuente de información para comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás.

El componente cognitivo de la empatía, o capacidad de adopción de perspectivas, se basa en el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, a través de un mismo proceso de adopción de perspectivas, obtenemos la información del mundo social. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación para favorecer el desarrollo social depende, en buena parte, de la variedad de oportunidades que proporciona para desempeñar distintos papeles y perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso.

La capacidad para ponernos en el lugar de otras personas puede ser considerada, además, como un requisito necesario para inhibir la violencia así como para aprender a resolver conflictos de forma inteligente y justa. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que experimentamos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso, para enseñar a comprender y resolver los conflictos conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, proceso que puede llevarse a cabo a partir de la siguiente secuencia:

- 1) Ponerse en el lugar de los demás (de las otras perspectivas implicadas), y comparar nuestra posición con la suya.
- 2) Considerar las diversas perspectivas implicadas con un poco de distancia, pensando cómo las vería una persona que no estuviera implicada en el problema.
- 3) Considerar las diversas perspectivas implicadas desde el punto de vista de la comunidad en la que se encuentran y teniendo en cuenta los diversos papeles que en dicha comunidad representan.
- 4) Si en el conflicto se encuentran enfrentados varios derechos fundamentales establecer una jerarquía de prioridades.

En el apartado 2.3 (educar en valores a través del debate y la discusión) y en el 4.6 (representación de papeles y literatura) se describen con más detalle pautas de intervención y actividades específicas destinadas a estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas, cuyos cambios más significativos se describen a continuación.

Cambios originados por el proceso de adopción de perspectivas

La descripción más completa y global realizada sobre cómo va evolucionando con la edad la capacidad de adopción de perspectivas es la realizada desde el enfoque cognitivo-evolutivo por Selman (1980). Se incluye a continuación un resumen de los cinco estadios descritos por dicho autor.

1.-La *perspectiva egocéntrica* (hasta los 6 años aproximadamente), en la que el niño tiene cierta conciencia de diferenciación entre el yo y el otro pero no llega a distinguir

las perspectivas personales, ni lo subjetivo de lo objetivo. Ve a las personas como *entidades físicas*. Por eso describe las diferencias entre las personas en términos de tamaño y fuerza. La experiencia psicológica se conceptualiza como si fuera una realidad cuasifísica, sin diferenciar lo que se manifiesta externamente de los procesos psicológicos que no son directamente observables.

2.-La *perspectiva subjetiva* (de los 7 a los 10 años aproximadamente), ya reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar puntos de vista. Ve a las personas como *sujetos intencionales*. El niño se identifica con el punto de vista de sus padres u otras figuras de autoridad y justifica la obediencia porque cree que ellos saben más. En la comprensión de los procesos psicológicos, diferencia entre la experiencia subjetiva y lo externamente observable y cree que hay correspondencia entre ambos.

3.-La *perspectiva auto-reflexiva*, a partir de los 10 años, puede ya coordinar su propia perspectiva y la del otro pero sin ir más allá. Ve a las personas como *sujetos con capacidad de introspección*. Cree que los hijos necesitan a sus padres como guías y consejeros. Emerge la idea de que un hijo puede satisfacer necesidades psicológicas de sus padres. Admite que los adultos no siempre tienen razón y por ello rechaza la obediencia absoluta. Reconoce que lo que manifestamos externamente y lo que pensamos o sentimos pueden ser contradictorios y que las apariencias engañan; así como la posibilidad de controlar voluntariamente las emociones.

4.-La *perspectiva mutua*, a partir de los 14 años, comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Ve a los demás como *personalidades estables*. Conceptualiza el yo como observador y observado, como un agente activo que construye su propia experiencia, lo cual le permite reconocer la posibilidad de controlar voluntariamente pensamientos y emociones. La función de los padres es proporcionar apoyo psicológico al hijo, manifestando tolerancia y respeto. Percibe que los padres pueden querer tener hijos como una extensión de sí mismos porque el yo se manifiesta también a través de la influencia en los demás. Reconoce que la falta de aceptación puede generar problemas en el desarrollo y una actitud de hostilidad que dificulte las relaciones con los demás. Conoce ya algunos mecanismos de defensa, por ejemplo que los adultos (padres, profesores) pueden expresar su propia frustración en el deseo de controlar a los hijos o alumnos.

5.-La *perspectiva sociológica*, a partir de los 18 años, va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel de un otro generalizado, independientemente de su posición y experiencia. Ve a las personas como sistemas complejos en los que se integran diversos rasgos y valores.

Las edades indicadas en cada estadio reflejan el momento en que suele comenzar, conviene tener en cuenta que existen importantes diferencias individuales en este sentido. No todos los adultos llegan a los últimos estadios. Por otra parte, en los problemas que nos plantea la vida cotidiana no siempre razonamos al nivel superior para el que estamos capacitados. En las discusiones familiares, por ejemplo, esto suele suceder a menudo; en dichas discusiones suele reflejarse lo que se ha denominado *egocentrismo generacional*, o tendencia a ver la propia situación como más crítica que cualquier problema pasado o

futuro, debida a la limitación del ser humano para procesar información temporal, que le lleva a centrarse en el presente.

2.2. Del absolutismo a los derechos humanos

El desarrollo del razonamiento basado en los derechos humanos ha sido estudiado, fundamentalmente, desde el enfoque cognitivo-evolutivo, según el cual las transformaciones estructurales que el desarrollo supone en el ámbito moral conducen a formas de justicia progresivamente más equilibradas (a niveles de justicia superior) y que siguen una secuencia evolutiva universal, que culmina (cuando llega al último estadio) con la Filosofía de los Derechos Humanos, una de las mejores herramientas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

De acuerdo a la teoría elaborada por L. Kohlberg (1984), el desarrollo del razonamiento moral, que culmina en la Filosofía de los Derechos Humanos, sigue una secuencia de tres niveles (preconvencional, convencional y autónomo) que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

La perspectiva social del *nivel preconvencional*, en la que se incluyen los dos primeros estadios, es la de *un individuo* en relación a otros individuos, que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo.

La perspectiva social del *nivel convencional*, en la que se incluyen los estadios tres y cuatro, es la de un *miembro de la sociedad*, que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

La perspectiva social *post-convencional*, en la que se incluye el estadio quinto, se orienta a la *construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal*; va, por tanto, más allá de la sociedad.

El individuo del nivel post-convencional se sitúa, en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una gran diferencia. Mientras éste razona en función de intereses individuales y consecuencias externas, aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir, que amplía su perspectiva más allá del grupo o sociedad en que se sitúa el sujeto convencional para llegar a reconocer derechos universales. Resulta evidente la importancia que tiene estimular este tipo de razonamiento moral para prevenir la violencia.

A través de diversos estudios longitudinales y numerosas comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la secuencia evolutiva postulada por Kohlberg, aunque su descripción y medida ha sufrido algunas modificaciones desde el comienzo de su estudio. Se incluye a continuación la descripción de los cinco estadios. En el apartado 2.4, puede encontrarse cómo evaluarlos.

El absolutismo y la orientación al castigo (estadio uno)

Realismo moral y absolutismo

El estadio uno se caracteriza por un ingenuo realismo moral que lleva a *comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción*, de forma similar al color o al tamaño que caracterizan a un determinado objeto. Este realismo se refleja en el supuesto de que los juicios morales *no requieren más justificación que la simple mención de etiquetas o reglas, que se aplican siempre de forma absoluta o literal*, sin tener en cuenta las circunstancias que rodean a la situación ni conceptos mediadores, como el de intencionalidad, que alteren su significado moral.

Orientación al castigo

Otra característica del estadio uno, estrechamente relacionada con la anterior, es una marcada orientación al castigo, identificándolo con la acción censurada a la que debe seguir necesariamente, incluso automáticamente, como si existiera entre ambos una relación de causalidad física.

Incapacidad para diferenciar distintas perspectivas socio-morales.

El sujeto del estadio uno es incapaz de diferenciar distintas perspectivas en los dilemas. Supone que todas las personas implicadas en ellos comparten una misma percepción de la situación y de cuál es la respuesta moral más apropiada, lo cual le lleva a reducir al mínimo, e incluso a negar, la propia existencia del conflicto; ni siquiera considera que implique intereses enfrentados.

Unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas

La lógica subyacente al estadio uno se caracteriza por la unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas; es decir, por la incapacidad de equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales que se dan en un dilema a través de la *inversión o compensación* de las relaciones. La unilateralidad y ausencia de reciprocidad se manifiestan en la forma de definir la justicia en función de diferencias de poder y estatus, que lleva a *identificar el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil, sin tratar en modo alguno de intercambiar o matizar estos papeles*.

El estadio uno en dilemas hipotéticos y reales

El pensamiento del estadio uno caracteriza el razonamiento moral ante dilemas hipotéticos de la mayoría de los niños hasta los 7 u 8 años de edad aproximadamente. Una condición necesaria, aunque no suficiente, para superarlo es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social (que según las etapas descritas por Piaget coincide con el pensamiento operatorio concreto). Suele existir cierto desfase entre dicha etapa de desarrollo lógico y su aplicación al razonamiento moral, porque juzgar moralmente la realidad desde un determinado nivel cognitivo es mucho más complejo que utilizar dicho nivel para entenderla.

El individualismo instrumental (estadio dos)

Descubrimiento de intereses en conflicto

En la transición entre el estadio uno y el estadio dos se comienza a descubrir que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. El sujeto del estadio dos entiende, en este sentido, que cada persona tiene sus propios intereses y que éstos pueden no coincidir con los intereses de los demás. Esta comprensión le lleva a superar el ingenuo realismo del estadio anterior y a entender que las acciones morales exigen reciprocidad.

Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio

Para resolver los conflictos entre intereses individuales, el sujeto del estadio dos propone soluciones de estructura *individualista instrumental*: a través de intercambios de servicios y/o tratando los intereses de cada persona de forma estrictamente igual.

Reciprocidad simple y concreta : "haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan"

El concepto de justicia como intercambio de favores que caracteriza al estadio dos, queda reflejado en la máxima "haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan". Máxima que implica cierta *inversión* de las posiciones sociales en conflicto para llegar a una solución más equilibrada que la obediencia absoluta del estadio uno; permitiendo la *coordinación de dichas posiciones en un intercambio*. Lo cual refleja el comienzo de la reciprocidad moral.

Orientación individualista y hedonista

El ejercicio de la reciprocidad a nivel concreto y simple conduce a una orientación hedonista e individualista; desde la cual el objetivo primordial de la persona es defender sus intereses y garantizar la satisfacción de sus necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. Esta orientación se resume en la máxima "*vive y deja vivir*".

El estadio dos en dilemas hipotéticos y reales

De acuerdo a la estructura hedonista que caracteriza al estadio dos, los niños que se encuentran en este estadio plantean a menudo sus dilemas reales como conflictos entre dos intereses suyos.

La concepción de la justicia como intercambio instrumental caracteriza el juicio moral en situaciones hipotéticas de la mayoría de los niños de 10 y 11 años de edad; y tarda un poco más en superarse respecto a los propios dilemas morales, probablemente debido a la relevancia que los intereses adquieren cuando el propio individuo es protagonista de la situación.

La moral de la normativa interpersonal (estadio tres)

Integración de las perspectivas individuales en normas compartidas de bondad

En el estadio tercero las perspectivas individuales en conflicto, reconocidas en el estadio anterior, se coordinan a un nivel más complejo adoptando la *perspectiva de una tercera persona*. Lo cual permite superar el individualismo instrumental y construir un conjunto de normas o *expectativas morales compartidas* que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de *confianza mutua* que trascienden los intereses y situaciones particulares.

Orientación a los sentimientos y a las relaciones interpersonales

El sujeto del estadio tercero está especialmente preocupado por las relaciones y sentimientos interpersonales, por mantener la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás; adoptando, en este sentido, una *perspectiva convencional*. Es muy importante "*ser bueno*" y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, *anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses*. Esto conduce frecuentemente a una concepción algo *estereotipada* de las normas interpersonales.

Coordinación de la reciprocidad de segundo grado

El concepto de justicia del estadio tres se manifiesta en la Regla: *haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar*. Esta máxima implica un nivel de reciprocidad bastante superior al del estadio anterior, puesto que supone: a) que el sujeto se imagine simultáneamente en dos perspectivas diferentes; b) e integrar el intercambio recíproco literal del estadio dos ("*haz a los demás lo que ellos te hacen a ti*") en una norma compartida de bondad, a la que se llega al pensar lo que a ti te gustaría que te hiciesen).

El estadio tres en dilemas hipotéticos y reales

El estadio tres comienza a construirse en torno a los 12 o 13 años de edad y caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales, observándose, en este sentido una gran consistencia.

¿Por qué a partir de la adolescencia, a partir del estadio tercero, el razonamiento moral entre situaciones hipotéticas y reales, se hace mucho más consistente? Para responder a esta pregunta conviene tener en cuenta que el pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad proporciona una herramienta intelectual que permite una gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Y que dicho pensamiento representa un condición necesaria, aunque no suficiente, para el estadio tres del razonamiento moral.

La moral de la coherencia y el sistema social (estadio cuatro)

La perspectiva del sistema social como un todo

El individuo del estadio cuatro va más allá de la perspectiva del estadio anterior, integrando las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un "sistema" más amplio: *la perspectiva de un miembro de la sociedad*. Este punto de vista se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros; sistematizando así

las normas compartidas que en el estadio anterior eran de carácter más informal. La consecución de los intereses individuales sólo se considera legítima cuando es coherente con el mantenimiento del *sistema socio-moral como un todo*. La estructura social (instituciones y papeles institucionales) sirve para mediar entre objetivos conflictivos y promover el bien común.

La perspectiva del estadio cuatro generalmente coincide con *un sistema social establecido* (social, legal o religioso) que ha sido codificado a través de leyes y prácticas institucionalizadas. A veces, sin embargo, la perspectiva adoptada se propone como alternativa a dicho sistema en forma de una *ley moral o religiosa superior incluida en la conciencia individual*.

Preocupación por la coherencia e imparcialidad: el respeto hacia uno mismo

De acuerdo con la perspectiva *sistemática* descrita en el apartado anterior, el sujeto del estadio cuatro suele manifestar preocupación por la coherencia e imparcialidad, por mantener el auto-respeto y seguir las obligaciones que uno mismo se impone.

Consideración de los deberes junto con sus derechos recíprocos

El concepto de justicia en el estadio cuarto supone un nivel más complejo de reciprocidad que el del estadio anterior, al considerar los deberes dentro de un sistema que incluye, simultáneamente, los derechos recíprocos. De esta forma, se supera la limitación del estadio tercero, que impedía ir más allá de un conjunto de estereotipos y virtudes sin poder tener en cuenta, por ejemplo, la limitación de los propios deberes cuando las personas que ocupan papeles complementarios no respetan sus derechos.

El estadio tres en dilemas hipotéticos y reales

Este estadio no se alcanza normalmente antes de los 16 años. Y su frecuencia en la población adulta resulta ser menor a la del estadio tercero. Las primeras investigaciones realizadas sobre este tema (estudiando dilemas hipotéticos) encontraron diferencias significativas en función del género, puesto que la mayoría de las mujeres razonaban en el estadio tercero y la mayoría de las personas que alcanzaban el estadio cuarto (en torno al 35 % de la población adulta) eran varones. Estos datos fueron interpretados erróneamente asociando estos dos estadios con tipos de pensamiento y valores típicamente femeninos (estadio tercero) y masculinos (estadio cuarto). Los estudios posteriores han puesto de manifiesto que cuando se compara el razonamiento moral de hombres y mujeres del mismo nivel educativo y ocupacional, no se encuentran diferencias significativas en el estadio alcanzado. Las diferencias detectadas en los primeros trabajos no parecen depender, por tanto, del sexo de las personas sino de las diferencias de oportunidades existentes entre ellos.

La moral de los derechos humanos (estadio cinco)

La persona del estadio quinto ha llegado a construir, a descubrir por sí misma y a utilizar espontáneamente para resolver dilemas morales, un sentido de la justicia que se aproxima a la *Filosofía de los Derechos Humanos*. Esta construcción se produce por la coordinación de la reciprocidad a un nivel más complejo que el del estadio cuarto, que le

lleva al reconocimiento de derechos universales; es decir, derechos básicos, como la vida o la libertad, que cualquier ser humano posee por el hecho de serlo; y cuya defensa y protección se convierten (gracias al nivel de reciprocidad alcanzado) en deberes también universalizables (para cualquier ser humano).

Perspectiva post-convencional: criterios para una sociedad ideal

La persona del estadio quinto va más allá de la sociedad. Su perspectiva es la de *un agente moral racional*, que conoce valores y derechos universales que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Por ello, juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos universales; y está especialmente preocupada por: 1.- proteger los derechos de las minorías; 2.- por las consecuencias que las leyes y sistemas sociales tengan a largo plazo para el bienestar social. Esto significa que el individuo del estadio quinto se orienta *hacia una sociedad ideal*, definiendo sus criterios, más que al mantenimiento del sistema establecido. Y concibe el sistema social ideal como el resultado de un *contrato libremente asumido* por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

El establecimiento de una jerarquía de derechos para decidir en situaciones de conflicto moral

Para decidir en situaciones de conflicto entre derechos, el sujeto del estadio quinto ha llegado a establecer una jerarquía de prioridades entre ellos.

El estadio quinto en dilemas hipotéticos y reales

El estadio quinto comienza a construirse en la edad adulta (a partir de los 22 o 23 años) y parece tratarse de una forma de razonamiento muy poco frecuente. Sólo el 14% de los sujetos estudiados por Kohlberg longitudinalmente (hasta los 40 años) llegaron a estructurar su razonamiento moral en el estadio quinto. Nuestro estudio de los dilemas reales (Díaz-Aguado y Medrano, 1994) apoya la hipótesis de Kohlberg según la cual el logro de dicho estadio parece requerir una experiencia que a menudo supone una fuerte implicación emocional y en la que el sistema social (en el que se incluye el sujeto o en el que creía hasta entonces) se enfrenta a algún derecho fundamental, como la vida o la libertad.

Con objeto de proporcionar una visión global, en los cuadros que vienen a continuación se incluyen ejemplos de razonamiento de los cinco estadios en el dilema hipotético *vida-ley* (cuadro uno) y en dilemas reales (cuadro dos), descritos por cada individuo al preguntarle si había vivido algún dilema parecido a los planteados en el caso hipotético, en el que no estuviera muy claro lo que debía hacer. La mayoría de estos ejemplos proceden de una investigación cooperativa entre el equipo de Harvard, dirigido inicialmente por L. Kohlberg, y el equipo de la Universidad Complutense, dirigido por M.J. Díaz-Aguado.

CUADRO I: EJEMPLOS DE RESPUESTA ANTE EL DILEMA VIDA-LEY

DILEMA: "Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial, existía una medicina que, según su médico, podía salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 5.000 pesetas y, después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 50.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero con lo que le dieron sólo consiguió 25.000 pesetas, la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer. ¿Debía Enrique robar la medicina?

ESTADIO UNO: Orientación al castigo, realismo moral y absolutismo.

-(8 años)"Enrique no debe robar la medicina porque está prohibido. ¿POR QUE ESTA PROHIBIDO ROBAR? Porque te pueden meter en la cárcel. ¿Y POR ALGO MAS? No."

ESTADIO DOS: Perspectiva individualista, concreta e instrumental.

-(9 años)"Enrique debe robar la medicina porque su mujer le puede devolver el favor algún día"

ESTADIO TRES: Norma compartida y Regla de Oro.

-(13 años)"Enrique debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer porque hay que ayudar a los demás. ¿Y POR QUE HAY QUE AYUDAR A LOS DEMAS? Porque si él estuviera en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti".

ESTADIO CUATRO: Perspectiva del sistema social.

-(18 años)"Enrique debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego una vida humana".

ESTADIO CINCO: Jerarquía de derechos universales.

-(25 años)"Enrique debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior que el derecho de propiedad. Y la ley así debería defenderlo. Sin embargo en este caso la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta".

CUADRO II: EJEMPLOS DE DILEMAS REALES

Como he señalado anteriormente, cuando se pregunta a los sujetos por los propios dilemas morales y se les hace razonar en torno a ellos, también se verifica la secuencia evolutiva descrita por Kohlberg: verificación que contribuye a aumentar considerablemente su validez ecológica. Y en este caso la estructura de cada uno de los estadios queda reflejada así mismo en la forma que el propio sujeto da al planteamiento de su dilema real (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

ESTADIO UNO: Orientación al castigo y realismo moral.

-(9 años) "El otro día unos niños me quitaron el bollo y me dio mucha rabia. ¿NO DEBIAN QUITARTE EL BOLLO? No. ¿POR QUE? Porque no hay que quitar, hay que pedir ¿POR QUE NO HAY QUE QUITAR SINO PEDIR? Porque no hay que quitar. ¿Y TU QUE DEBIAS HACER CUANDO TE LO QUITARON? Decírselo a la señorita para que les castigara. ¿LA SEÑORITA DEBIA CASTIGARLES? Si ¿POR QUE? Porque no hay que quitar las cosas".

ESTADIO DOS: Perspectiva individualista instrumental.

-(10 años) "Un día que yo había quedado con una amiga para ir al patio, mis padres me dijeron que fuera a casa de mi tía. ¿Y QUE DEBIAS HACER? Pues ir a casa de mi tía. ¿POR QUE? Porque si no se podían enfadar conmigo y no quería que se enfadaran. ¿QUE PODIA PASAR SI SE ENFADABAN? No sé. ¿QUE HICISTE? Ir a casa de mi tía. ¿POR QUE TE COSTABA TANTO DECIDIR? Porque si me iba con mi amiga, se enfadaban mis padres y si me iba con mi tía, se enfadaba mi amiga y a lo mejor ya no quería ser amiga mía. ¿ES IMPORTANTE QUE NO SE ENFADEN LOS AMIGOS? Si, porque si no no quieren ser amigos tuyos, y es importante tener amigos porque te pueden ayudar y todo eso".

ESTADIO TRES: Normativa interpersonal, reciprocidad de segundo grado sin coordinación de deberes y derechos recíprocos.

-(13 años): "Mis padres se llevan bastante mal. Al llegar un día a casa los encontré discutiendo. Mi padre gritaba y mi madre le decía que no la tocara. Entonces yo instintivamente me metí y le dije a mi padre que no gritara. El me dijo que me callara y me empujó o me pegó. Y yo le devolví el empujón y me fui. Fue un momento de arrebato y ahora me arrepiento porque yo no soy quién para meterme en los problemas que tengan dos personas. Nunca se debe llegar al extremo de utilizar la fuerza con tu padre. Para eso no hay excusa. ¿QUE DEBIAS HABER HECHO? Desde luego no lo que hice. Decirle por favor que no gritara, eso sí, pero cuando él me pegó yo me debería haber aguantado. Además, si él se volvía contra mí, dejaba de lado el otro problema que era con mi madre. . Yo tenía que haberme aguantado y quizá así solucionaba algo. ¿POR QUE CREES QUE DEBIAS HABERTE AGUANTADO? En ese momento estaba histérica. Yo quería que se calmara y que hablaran entre ellos porque es la única forma de entenderse y de convivir bien, de que todo el mundo viva feliz. Y para lograr eso hubiera sido mejor aguantarme."

CUADRO II (continuación)

ESTADIO CUATRO: Coordinación de deberes y derechos recíprocos, preocupación por la coherencia e imparcialidad.

- (14 años): "Una compañera y yo en una evaluación tuvimos la misma nota y luego en las notas a mí me puso más baja, teniendo las dos la misma. No dije nada porque soy vergonzosa e igual me cogía manía para otra evaluación. Pero tenía que haber hablado con el profesor y decirle que no estoy de acuerdo. Los profesores se equivocan también. Son unas personas que han elegido un trabajo y tienen que educarnos. Yo soy parte de su trabajo y mi opinión tiene importancia. El no puede hacer lo que quiera, tiene que escuchar nuestra opinión porque somos personas igual que él y nuestra opinión debe ser escuchada."

ESTADIO CINCO: Jerarquía de derechos universales.

- (24 años): "Una persona descubre una cultura, unos valores; y se da cuenta de que este pueblo está reprimido; y piensa que no puede estar impasible. Se da cuenta que un camino es la violencia. Y comienza una crisis de valores. Está dentro de este pueblo; pero las condiciones no son tan extremas como para emplear la violencia. Hay otros caminos: la educación, la resistencia pasiva... ¿POR QUE TE PLANTEA UN CONFLICTO MORAL LA VIOLENCIA? Porque al final, la violencia va en contra de un valor máximo que es la vida humana, y no tiene sentido que para eliminar la represión sacrifiques vidas humanas; que vayas en contra de ese valor superior. Además, la violencia no parece que dé ningún resultado. Ahora, después de este conflicto pienso llevar una tarea educativa que puede superar la situación de opresión de una manera pacífica; recuperar los valores culturales por cauces culturales."

El contenido del razonamiento moral

La necesidad de considerar simultáneamente la estructura y el contenido en el razonamiento moral es reconocida en los trabajos realizados por el equipo de Kohlberg desde finales de los 80; proponiendo, en este sentido, un análisis micro-genético que diferencia *dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales*: un estilo heterónomo y un estilo autónomo; estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de *estilo autónomo* (que lo diferencian del heterónomo) son : 1.-la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2.-la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3.-un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4.-y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema vida-ley, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la violencia.

La identidad moral

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse con las propias convicciones (Blasi, 1989). Y la acción se convierte en una prueba de consistencia con uno mismo.

Las experiencias de identidad moral suelen cambiar de forma significativa con la edad. El valor más importante para los niños suele girar en torno a la obediencia y la aprobación de los demás, en función de lo cual aprenden a valorarse a sí mismos. La autonomía moral no suele convertirse en el valor predominante de la identidad hasta la edad adulta. En la adolescencia adquieren una especial significación valores relacionados con la lealtad, la fidelidad (a las personas, a los grupos o a los ideales). En función de lo cual pueden explicarse algunos de los problemas que se producen en los adolescentes cuando dicha lealtad se vincula a causas destructivas. Y la necesidad que de ello se deriva de que dispongan de oportunidades positivas en este sentido.

Razonamiento moral y desarrollo lógico

Para comprender la relación existente entre el juicio moral y el desarrollo lógico conviene tener en cuenta que el juicio moral se diferencia de otros tipos de juicio social por orientarse a los valores y no a los hechos, por ser un juicio prescriptivo acerca del "deber"; así como el procedimiento habitualmente empleado para evaluar aquél, que consiste en plantear a sujetos de diferentes edades y culturas una misma serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto y hacerles razonar en torno a ellos para aislar la estructura separándola del contenido; es decir, independientemente de los valores, situaciones vitales o características culturales sobre los que dicha estructura se aplica.

Los estudios realizados, en este sentido, confirman que el desarrollo lógico es una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral. El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral. Por ejemplo, una persona con pensamiento concreto (en el estadio de las operaciones concretas descrito por Piaget) está limitada a los estadios morales pre-convencionales. Mientras que una persona con un nivel inicial de pensamiento formal (en los comienzos del estadio de las operaciones formales descrito por Piaget) lo está al estadio tercero. Y los estadios siguientes de razonamiento moral requieren un pleno dominio del pensamiento formal característico del último período evolutivo; es decir, requieren la capacidad para considerar las distintas posibilidades, aislar variables...etc. Pero no todas las personas que alcanzan estos estadios lógicos logran el límite superior de razonamiento moral que ellos posibilitan. Estas relaciones se reflejan en los porcentajes de adultos que alcanzan los niveles superiores en Estados Unidos: que suele ser de un 50% para el pensamiento lógico formal y de un 14% para el razonamiento moral característico del estadio quinto.

2.3. Educar en valores a través del debate y la discusión

El papel de la discusión entre compañeros

Los estudios realizados durante las tres últimas décadas en distintos contextos culturales han demostrado la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros puede tener en la educación en valores, para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

Para valorar los resultados obtenidos en dichos estudios conviene tener en cuenta que la interacción entre compañeros es fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía, en mucho

mayor grado que las relaciones asimétricas que el niño establece con el adulto, en las que aquél ocupa siempre un mismo papel que difícilmente puede intercambiar con éste (Piaget, 1932).

De acuerdo con el principio de desajuste óptimo planteado por Piaget, puede explicarse por qué la discusión entre compañeros en grupos heterogéneos suele resultar mucho más eficaz para favorecer el desarrollo que escuchar al profesor o discutir con él. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny y Perret Clermont, 1978) han permitido comprobar experimentalmente la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros en la comprensión del mundo físico (lógica, geometría...) en niños de 5 a 8 años . Sus resultados sugieren que la interacción entre compañeros puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas. Y es que relacionarse con un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que con un punto de vista muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

Eficacia de la discusión en el razonamiento moral

Los estudios realizados con adolescentes han permitido comprobar la eficacia del conflicto que se produce al discutir con los compañeros en grupos heterogéneos para favorecer el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral. En la primera de dichas investigaciones, Blatt y Kohlberg (1975) comprobaron con alumnos de once a dieciséis años, la eficacia de un curso de discusión moral de 18 sesiones. En el cual, los alumnos discutían, en grupos heterogéneos, sobre determinados dilemas hipotéticos (previamente diseñados); y el profesor intervenía aclarando y apoyando los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraba la mayoría del grupo. La comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa por los alumnos del grupo experimental y por los del grupo de control demostraron la eficacia de la discusión para mejorar el estadio de razonamiento tanto a corto como a largo plazo . Cuando se preguntó a los estudiantes por esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por ella, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Con posterioridad al trabajo de Blatt y Kohlberg se han llevado a cabo numerosas investigaciones en la misma línea. En las revisiones publicadas en este sentido se describen más de cuarenta trabajos que apoyan la eficacia de la discusión moral para estimular en los adolescentes el desarrollo de niveles de razonamiento (relatividad de las diferencias sociales, derechos humanos universales, condiciones históricas de las situaciones de marginación...) que favorecen la superación de los prejuicios sociales en general. Las investigaciones que hemos realizado en contextos interétnicos han permitido comprobar la posibilidad de adaptar con eficacia dichos métodos desde los primeros años de escolaridad para disminuir los prejuicios étnicos y favorecer la tolerancia .

Como demuestran los estudios anteriormente mencionados, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos son a veces conceptualizados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los alumnos de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son aquellos que integran a alumnos de distintos grupos étnicos o culturales, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a ser tolerante y a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva. En los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos.

Pautas para desarrollar el debate y la discusión entre compañeros/as

Los estudios que hemos realizado en España, sobre programas de más de quince sesiones basados en la discusión entre compañeros, siguiendo las pautas que se describen en el apartado 3.2, el currículum de la no violencia, demuestran la eficacia de este procedimiento para favorecer estadios y valores más próximos a la filosofía de los derechos humanos de los observados al principio, pero también para mejorar las relaciones en el aula, integrar a los alumnos de riesgo y prevenir la violencia.

En el apartado 4.6, sobre representación de papeles y literatura, pueden encontrarse las pautas para adaptar este procedimiento de forma que pueda ser utilizado con niños, a través de cuentos.

Para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros en secundaria, es preciso:

1) *Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos y disminuya la orientación al profesor.* Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros que tienen perspectivas de un nivel evolutivo próximas pero distintas, parece favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que la comunicación con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el alumno.

2) *Dividir la clase en grupos heterogéneos.* Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir la violencia y las características de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan alumnos con distintas perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o estadios) y/o distintos estilos u orientaciones (heterónomos y autónomos), nivel de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia la violencia. Para evaluar dichas características pueden utilizarse la Escala de Razonamiento Moral (incluida en el apartado 2.4) y el Cuestionario Sociométrico (incluido en el apartado 1.8).

3) *Discusión en subgrupos e integración final.* La división de la clase en subgrupos permite que todos los alumnos participen activamente en la discusión y favorece que aparezcan discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule el desarrollo es imprescindible que el alumno participe activamente en ella. Sólo cuando es así, motivado probablemente por el deseo de convencer a un compañero que se percibe equivocado, produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema.

El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en: 1) plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los

distintos puntos de vista que existen sobre el tema; 2) formar después pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a dicho criterio (la perspectiva en el problema que discuten) para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos; 3) y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.

4) *Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos y/o estimular el desarrollo de dichas competencias.* La adaptación del método de la discusión a niños menores de 12 años es más eficaz cuando se dispone de materiales adecuados previamente elaborados en el nivel de desarrollo potencial de los alumnos a los que va dirigido (como el cuento sobre la intolerancia y la violencia que se incluye en el apartado 4.6, y cuando se utilizan procedimientos de dramatización que permitan compensar las limitaciones cognitivas y comunicativas con la información y motivación que proporciona la activación empática. Por otra parte, puede mejorarse la eficacia de la discusión desarrollando previamente los requisitos cognitivos o comunicativos exigidos para ello. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se favorezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda a partir de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional, y transmita un mensaje relevante para la construcción de la no violencia, como la actividad descrita en el apartado 4.4.

5) *Estimular el proceso de adopción de perspectivas.* Para estimular dicho proceso puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás. Así como la utilización de distintas estrategias de cuestionamiento (preguntando el por qué de cada decisión, complicando las circunstancias de la situación, presentando elementos que pasan desapercibidos).

6) *Relacionar la discusión con la vida real de los alumnos.* Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la vida de los alumnos; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión de materiales previamente diseñados adecuados a su nivel de desarrollo potencial y en los que se reproduzcan situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer en los alumnos una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

7) *Incluir el procedimiento de la discusión como un componente dentro de programas globales de intervención.* Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el que se proporcione evidencia directa en la dirección de los objetivos propuestos, que en el caso de los programas que aquí se presentan trata de proporcionarse a través del aprendizaje cooperativo (apartados 1.5 y 1.6), las experiencias en resolución de conflictos reales (4.2, 4.5, 4.7) y la democracia participativa (5.2).

El punto de vista de profesores y alumnos

Las investigaciones que hemos realizado, reflejan la eficacia de las discusión entre compañeros para estimular el conflicto sociocognitivo, dar a los alumnos un papel mucho más activo en su propio aprendizaje, y favorecer la comprensión de sus propios procesos cognitivos; eficacia que suele ser reconocida por los alumnos y alumnas de secundaria que participan en los programas.

ALUMNO DE 4º DE E.S.O.: "Me gusta mucho la forma de trabajo grupal, las puestas en común y eso. (...) Porque además de basarte en tu propia conclusión te basas en las demás y más que nada porque te abres a otras opiniones y, aunque no quieras, piensas sobre las opiniones de los demás, y son buenas, o sea, todos llegamos a lo mismo; pero que las desarrollamos de diferente manera, cada uno tiene su forma de entender una pregunta. (...) Yo creo que un debate sin que tengas otro que te lleve la contraria no es un debate (...) es así como llegas a entender mejor la cosa. No es un plan de llegar, coger el libro y ponerte a estudiar y que te entre en la cabeza, sino que lo vas entendiendo tú, poco a poco. Y yo creo que es la mejor manera. *Y cuando había diferencias de opinión dentro del grupo, ¿qué hacíais?* Pues pensar razones para apoyar nuestra conclusión, en la que nos basamos; decir "esto es así por estas razones", y encontrar razones y razones".

ALUMNA DE 4º DE ESO: (La discusión) "me parece que es algo que se debería hacer más a menudo (...) En las clases normales ... te sientas, atiendes, coges apuntes, escuchas lo que te dice el profesor pero el profesor no sabe lo que tú quieres decir, y entonces me parece que así es una manera de expresarte, algo como libertad de expresión. *¿Qué te ha aportado a ti personalmente?* Me ha aportado el saber expresarme con más claridad. Y poder de esta manera..., es como si tú tienes algunos criterios y los piensas, pero al decirlos a la gente, al expresarte, sabes más de lo que tú sabes; es como si te empezaras a dar cuenta de tus propios pensamientos, y creo que está muy bien realmente, porque además de aprender, aprendes a compartir opiniones".

Como se refleja en los anteriores protocolos, la discusión entre compañeros desarrolla la competencia comunicativa, la capacidad de adopción de perspectivas, y como consecuencia de ello la tolerancia y las relaciones que se establecen en el aula. Resultados que también suelen ser observados por el profesorado que aplica dicho procedimiento.

PROFESORA DE HISTORIA, BACHILLERATO (...) ha servido para que los alumnos desarrollen ciertas habilidades de comunicación: saber escuchar, respetar la opinión de los demás y comprenderla, saber enfocar un conflicto o un tema desde varios puntos de vista y, en general, ser más tolerantes con sus compañeros".

2.4. La evaluación del razonamiento moral

El procedimiento empleado habitualmente por los autores del enfoque cognitivo-evolutivo para evaluar el razonamiento moral consiste en plantear una serie de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten

evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. Desde esta perspectiva lo importante no es tanto la decisión específica que la persona considera debe adoptarse, el valor preferido o *contenido*, sino la *forma o estructura* a partir de la cual justifica dicha decisión.

Una de las principales críticas formuladas al enfoque cognitivo evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana.

Resumen de los cambios estructurales

Para poder evaluar el desarrollo del razonamiento moral con el instrumento que aquí se presenta es necesario comprender las características que distinguen a los estadios por los que atraviesa, que se describen con más detalle en el apartado 2.2, y se resumen a continuación.

Estadio uno. Absolutismo, orientación al castigo y realismo moral:

1. Un *ingenuo realismo* que lleva a entender el significado moral de una acción como una cualidad física evidente y sin más necesidad de justificación que la simple mención de *etiquetas o reglas*.
2. El *absolutismo* en la aplicación de sus juicios, sin tener en cuenta ninguna circunstancia de la situación.
3. Una marcada *orientación al castigo* que identifica con la trasgresión a la que debe seguir necesariamente.
4. La *incapacidad para diferenciar puntos de vista socio- morales* diferentes en una misma situación, que le lleva a reducir al mínimo o incluso negar la existencia del conflicto.
5. La *unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas*, que le lleva a definir la justicia en función de diferencias de poder o estatus y a identificar el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil.

Estadio dos. Individualismo instrumental.

1. Se reconoce que existen *intereses en conflicto*, en situaciones que suponen un dilema moral.

2. Se resuelven dichos dilemas *coordinando* los intereses en conflicto: tratándolos de forma estrictamente igual y/o a través de *intercambios simples*.
3. Se asume una *reciprocidad simple*, que se refleja en la máxima "haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan".
4. Una *orientación hedonista-instrumental* que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.
5. Se razona de acuerdo a una *perspectiva social individualista* y concreta, que lleva a interpretar de forma relativista el deber moral.

Estadio tres. La moral de la normativa interpersonal

1. Se integran las diferentes perspectivas individuales, en *normas morales compartidas*, que se espera cumplan todos (perspectiva de una tercera persona).
2. Una marcada orientación hacia los sentimientos y las *relaciones interpersonales*.
3. Una perspectiva convencional simple, según la cual lo importante es *cumplir las expectativas que los demás*, cumplir con lo que se espera, de forma algo estereotipada, del individuo que ocupa una determinada posición ("un buen hijo", "un buen amigo").
4. Una coordinación de la reciprocidad de segundo grado, que se refleja en la Regla de Oro: "*Haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieras en su lugar*".
5. Una *gran consistencia* en la aplicación de la misma estructura de razonamiento tanto a dilemas hipotéticos como reales.

Estadio cuatro. La moral de la coherencia y el sistema social

1. Integra las expectativas y las normas interpersonales del estadio tercero, en un sistema más amplio y generalizado (*la perspectiva de un miembro de la sociedad*) que se concreta en un *conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros*.
2. En función de la perspectiva definida en el párrafo anterior, juzga las situaciones particulares *según su función en la sociedad como un todo*.
3. Una acentuada *preocupación por la coherencia e imparcialidad*, por seguir lo que indica la *propia conciencia y mantener el respeto a sí mismo*.
4. Una concepción de la justicia basada en la *consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos*.

Estadio cinco. La moral de los derechos humanos

1. El reconocimiento de *derechos humanos universales* que conduce, gracias al nivel de reciprocidad alcanzado, a concebir *su defensa como un deber también universal*.
2. Adopta una *perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad*, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional *para construir una sociedad ideal*.
3. El establecimiento de una *jerarquía de prioridades* entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
4. Una especial preocupación por: 1.-proteger los *derechos de las minorías* y de las personas en situación de desventaja; 2.-y por el *bienestar social*.
5. Concibe el sistema social ideal como un *contrato libremente asumido* por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

La evaluación del contenido u orientación moral

En sus últimos trabajos, Kohlberg reconoce la necesidad de tener en cuenta al mismo tiempo la estructura y el contenido en el desarrollo moral, tal como refleja el análisis micro-genético que propone diferenciando *dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales*: un estilo heterónomo y un estilo autónomo; estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de *estilo autónomo* (que lo diferencian del heterónomo) son : 1.-la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2.-la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3.-un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4.-y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales (que en el dilema vida-ley, por ejemplo, supone elegir el valor de la vida). Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la violencia. En nuestras investigaciones, hemos incluido la evaluación de la orientación moral en dilemas específicamente elaborados, sobre los valores que los programas tratan de desarrollar (rechazo a la violencia, superación del racismo o del sexismo...); observando que incluso programas breves (de 6 u 8 sesiones) pueden resultar eficaces para favorecer el desarrollo de dichos valores. Aunque, como se ha mencionado en el apartado 2.3, para favorecer cambios en el estadio moral sean necesarias más de quince sesiones.

A partir del dilema incluido Historia dos de la escala que se presenta a continuación, puede evaluarse la orientación ética, considerando las respuestas de los jóvenes relacionadas con la inmigración y la xenofobia; teniendo en cuenta tanto la decisión adoptada en él como el contenido de sus argumentos.

A partir de las respuestas obtenidas en dicho dilema se definieron las tres categorías siguientes:

1.-*Orientación hacia el mantenimiento del equilibrio del propio grupo*. Los jóvenes se orientan hacia dicho equilibrio manifestando escasa solidaridad con los

miembros de otros grupos minoritarios, mostrando en sus argumentos algunas de las siguientes características: 1) se manifiesta exclusivamente una preocupación por el propio grupo; 2) no se consideran las características de la situación, los intereses ni la motivación de inmigrante; 3) se muestra una orientación heterónoma respecto a la consideración de las leyes, haciendo referencia a parámetros externos como la tradición o la autoridad; y 4) menciona frases estereotipadas asociadas con la xenofobia ("*nos quitan el trabajo*", "*sólo vienen a traficar con droga*"...). Se incluye a continuación un ejemplo de esta orientación.

Iván (15 años) "*¿Qué debería hacer el juez? Repatriarle, porque así se evitan más problemas. Esta gente siempre trae problemas. El hecho de que no tenga pasaporte es suficiente para repatriarle. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí, porque si no nos invaden y además así Maxi se evita problemas con la gente a la que no le gusta los extranjeros. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? No, porque quitan puesto de trabajo, y tal y como está nuestro país...*"

2.-Orientación hacia la solidaridad. Los jóvenes que se orientan de forma solidaria manifiestan en sus argumentos algunas de las siguientes características: 1) preocupación social por el otro grupo y por la igualdad de oportunidades y recursos para todos los seres humanos; 2) consideración de las características de la situación, los intereses y la motivación del inmigrante; 3) no basar su decisión en parámetros externos, como la autoridad o las leyes; 4) tener más en cuenta la reversibilidad; 4) mostrar un alto nivel de generalidad respecto al sujeto y objeto de la acción moral; y 5) la elección moral adoptada coincide con lo que suele ser considerado más justo en la dirección de la Filosofía de los Derechos Humanos. Algunas de estas características se reflejan en el siguiente protocolo:

María (19 años) "*¿Qué debería hacer el juez? Debería ser tolerante y tener en cuenta su situación, y arreglarle los papeles para quedarse, porque es una buena causa la que tiene para estar allí. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen? No, porque tienen derecho a mejorar sus condiciones de vida y las económicas. Sería injusto expulsar a unas personas a un lugar donde las condiciones de vida son horribles, o estén en guerra... ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? Sí, porque debemos ayudarles a superar su subdesarrollo y no aprovecharnos, que es lo que se suele hacer. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? No, porque no existe problema de que nos quiten el trabajo, porque el trabajo que realizan ellos es el que los españoles no quieren realizar. Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que hace y siente la persona que denuncia a Maxi? Pienso que ese hombre tiene muchísimos prejuicios y además de tener prejuicios, está equivocado. Eso de que nos quitan el trabajo es incierto.*"

3.-Orientación intermedia (o de solidaridad relativa). Los jóvenes que no se orientan claramente hacia la solidaridad o insolidaridad con los grupos minoritarios muestran simultáneamente algunas de las características consideradas en los dos puntos anteriores, como se manifiesta en el siguiente ejemplo:

Marta (17 años) "*¿Qué debería hacer el juez? Dejarle libre, porque es por una causa de vida o muerte. Debe arreglar la situación de Maxi. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen? Casi siempre. Si no es por un caso como el de Maxi o similar, sí deben ser devueltos. Los que no están en España por nada importante deben ser devueltos. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí, porque bastantes somos aquí como para que vengan más de fuera. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? A algunos, porque si no tienen facilidades en su territorio, pues que vayan a otros pero por causas importantes. Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que hace y siente la persona que denuncia a Maxi? Regular. Por una parte buena, porque si no habría control, todo el mundo vendría con toda facilidad. Pero por otra me parece mal, porque era un caso de vida o muerte.*"

Sensibilidad para evaluar programas de intervención

La *Escala de Razonamiento moral* incluida aquí ha resultado eficaz para detectar los cambios producidos como consecuencia de la aplicación de los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, en los que se reflejó con sensibilidad para captar los cambios en el razonamiento moral tanto a nivel macrogenético como microgenético, es decir, en la estructura de razonamiento y en la orientación ética.

Criterios de valoración del estadio de razonamiento moral

Para la valoración del nivel de razonamiento moral en el dilema hipotético que se incluye al final de este documento, puede utilizarse el Manual de Evaluación elaborado por el equipo de Kohlberg (Colby, Kohlberg et al., 1987); desarrollado a partir de más de 20 años de investigación sobre este tema y en el que se incluye una detallada clasificación de criterios de valoración de las respuestas. También puede llevarse a cabo una evaluación intuitiva del estadio comparando los razonamientos esgrimidos por los alumnos en los dos dilemas incluidos con las características estructurales de los estadios presentadas en este documento, considerando los criterios que se presentan a continuación.

Como se ha comentado anteriormente, en cada uno de los dilemas morales aparecen dos valores en conflicto. El nivel de razonamiento moral en cada dilema se valora en función de los argumentos que la persona da a favor de cada uno de estos valores.

Es necesario determinar el estadio al que corresponde cada uno de los argumentos prescriptivos (acerca de lo que se *debe* hacer en esa situación) que sugiere la persona en cada dilema.

Una vez determinado el estadio en que se sitúa la persona (siguiendo los criterios descritos anteriormente) respecto a cada uno de los valores incluido en el dilema, se calcula el estadio global, que puede tomar tres formas:

-*Estadio puro*: cuando únicamente está representado un estadio, o cuando sólo un estadio supera al 25% de las puntuaciones (por ejemplo, estadio puro 3).

-*Estadio superior y otro inferior*: cuando dos o más estadios poseen al menos el 25% de las respuestas se registran todos en el valor total, siendo el de mayor proporción el estadio superior y el otro el inferior (por ejemplo, estadio 3(4)).

-*Estadio transicional*: cuando la proporción de los dos o más estadios representados es idéntica, (por ejemplo, estadio transicional 2/3).

Es necesario destacar que la estructura de transición entre dos estadios es casi tan frecuente como la estructura de un único estadio.

El primer dilema que se incluye en la escala que se presenta a continuación pertenece a la Escala elaborada por Kohlberg (Colby y Kohlberg, 1987) y el segundo ha sido

elaborado para los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

Escala de razonamiento moral

A continuación encontrarás dos historias en las que se representan conflictos entre valores. Después de cada una de ellas se pregunta qué decisión te parece más correcta. Y a continuación se pregunta siempre ¿por qué? Debes explicar detalladamente las razones por las que consideras que debe tomarse una decisión u otra. Intenta justificar dichas razones lo más posible. Si tus respuestas son cortas resultarán difíciles de comprender. Procura desarrollarlas. Recuerda que las preguntas más importantes son las que hacen referencia a *por qué* crees que debe o no debe hacerse lo que se te pregunta. Explícalo con todo el detalle que puedas. Muchas gracias.

HISTORIA UNO: Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer para el que se acababa de descubrir un medicamento que según su médico podía salvarla. Había sido creado y puesto a la venta por un farmacéutico de la misma ciudad. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 5.000 pesetas, lo envasaba y cobraba por él 50.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero sólo consiguió 25.000 pesetas, la mitad de lo que le costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme el medicamento más barato o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer.

1.-¿Debía Enrique robar la medicina? ¿Por qué?

2.-Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina? ¿Por qué?

3.-Imagínate que la persona que está muriéndose no es su mujer, sino un extraño. ¿Debería Enrique robar la medicina para un extraño? ¿Por qué?

4.-¿Es importante hacer todo lo posible para salvar otra vida? ¿Por qué?

5.-¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto? ¿Por qué?

6.-¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley? ¿Por qué?

7.-¿Cómo influye lo que has contestado en la pregunta anterior en el deber de Enrique?

HISTORIA TRES: Maxi vivía en un país muy pobre y se encontraba sin trabajo. Su mujer había contraído una extraña enfermedad de la que podía morir en un año. El médico le comunicó que en Europa se realizaban intervenciones que podían curar esa enfermedad; pero eran muy caras. Maxi intentó por todos los medios a su alcance encontrar en su país un trabajo que le permitiera conseguir el dinero para curar a su mujer. Pero no lo logró. Un vecino que conocía su problema le dijo que podría conseguirle un trabajo en Europa. Maxi no encontraba otra solución y aceptó la oferta de su vecino, aunque suponía entrar a otro país sin pasar por la frontera y trabajar en él sin el permiso requerido para hacerlo. A los tres meses, cuando había logrado con su trabajo enviar a su mujer más de la mitad del dinero necesario para la operación, fue denunciado. A la persona que lo hizo no le gustaban los extranjeros, pensaba que quitaban puestos de trabajo a los de su propio país. Cuando Maxi llegó ante el juez que debía decidir su caso le contó cómo y por qué había llegado hasta allí.

1.-¿Qué debía hacer el juez?

¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen?

¿Por qué es lo mejor?

2.-¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? ¿Por qué?

3.-¿Cómo influye lo que acabas de responder en la pregunta anterior al deber del juez que estudia el caso de Maxi?

4.-¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? ¿Por qué?

5.-¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? ¿Por qué?

6.-Relaciona lo que has contestado en las dos preguntas anteriores con el deber que el juez tiene en el caso de Maxi ¿como debería influir en dicho caso?

7.-¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? ¿Por qué?

8.-¿Desde un punto de vista moral qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? ¿Por qué?

2.5 Referencias bibliográficas

- BLASI, A. (1989) The integration of morality in personality. En: ETXEBERRIA (Ed.) *Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1987) *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Nueva York: Cambridge University Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un video*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002,a) *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002,b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero
- DÍAZ-AGUADO, M.J. ROYO, P. SEGURA, P. ANDRES, M. (1996) Instrumentos de evaluación e investigación. En: DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 4*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. (1978) Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 367-83.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Traducción al castellano en 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- SELMAN, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.