

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE CINCO TEORÍAS
SOBRE EL DESARROLLO MORAL.**

Álvaro Rolando Bonilla Ballesteros.

Sergio Trujillo García*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

BOGOTÁ, ABRIL DE 2005

* Director del trabajo de grado, psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Universidad Javeriana.

Análisis comparativo y crítico
de cinco teorías psicológicas sobre el desarrollo moral

Bonilla Ballesteros Álvaro Rolando, Trujillo García Sergio*

Palabras clave: Desarrollo moral (SC 32006), moralidad (SC 32010), desarrollo psicosocial (SC 41920)

El objetivo general de este estudio teórico fue el de desarrollar una aproximación teórica y un análisis comparativo de las teorías del desarrollo moral desde la óptica de cinco psicólogos. Se confrontaron las propuestas teóricas de Piaget y su perspectiva estructural genética, la teoría cognitivo evolutiva de Kohlberg como realización de la justicia, la ética del cuidado de Gilligan, así como las teorías integrativas de Rest y Knowles. Se desarrolló una caracterización del contexto y las problemáticas que hicieron que el estudio de lo moral emergiera como un campo relevante dentro la psicología, se reconocieron sus nociones epistemológicas, éticas y la metodología de cada aproximación. Finaliza con un capítulo dedicado al análisis de contrastes y debates generados por las cinco teorías, donde se muestran las diferencias así como puntos de cercanía y posible dialogo dentro de la psicología del desarrollo moral. Se concluye con implicaciones del trabajo como ejercicio investigativo.

* Director del trabajo de grado, psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Universidad Javeriana.

Tabla de Contenido

0. INTRODUCCIÓN,	4
0.1 Problema,	7
0.2 Fundamentación bibliográfica,	21
0.3 Objetivos,	23
0.3.1 Objetivo general,	23
0.3.2 Objetivos específicos,	23
0.4 Plan de temas,	24
1. Criterios Metodológicos,	27
2. Algunos Antecedentes Teóricos A Los Cinco Autores Considerados,	44
3. La Aproximación Estructural Al Desarrollo Moral En Jean Piaget,	57
4. La Aproximación Cognitivo Evolutiva Al Desarrollo Moral En Lawrence Kohlberg,	75
5. Críticas A La Teoría Del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg,	128
6. El Desarrollo moral desde La ética del cuidado De Carol Gilligan,	149
7. Rest y Knowles: Perspectivas Integrativas Sobre El Desarrollo Moral,	182
8. Discusión,	210
9. Conclusiones,	248
REFERENCIAS,	253

0. Introducción

El interés que este trabajo de grado tiene por el tema del desarrollo moral surgió a partir de una inquietud personal más antigua por el tópico moral, un interés que procede de la lectura de los filósofos griegos. Efectivamente, son los clásicos los que muestran que la preocupación teórica por el desarrollo moral posee sus orígenes en una inquietud por la educación y por la formación en valores. Ya en la antigua Grecia Platón (traducido en 1970) cuenta a los lectores de todas las épocas cómo una de las principales preocupaciones de su tiempo era la enseñanza de la virtud, y era el mismo Sócrates quien se preguntaba si la virtud era algo que se podía enseñar o más bien era algo que venía dado con la práctica, o si no era ni lo uno ni lo otro, sino más bien una aptitud natural o un instinto.

Sin embargo el mismo Sócrates respondía a la pregunta afirmando que no sabía si la virtud era enseñable, que ni siquiera conocía de qué forma se podía adquirir, es más, Sócrates reconocía que ignoraba lo que era la virtud, por lo cual su indagación debería comenzar por explicitar los términos, por profundizar en la cuestión de qué es la virtud, qué es la justicia (Platón, traducido en 1970). Este ejemplo tomado de la tradición filosófica occidental permite entender que antes de enfrentarse a un programa empírico es necesario aclarar en la teoría lo que se entiende en cierto campo del conocimiento.

La historia de la filosofía y de las ideas científicas ha dado muchas respuestas a las preguntas por la justicia, la virtud, y se han dedicado a responderlas por una razón más bien evidente: porque la moral está inserta en la misma vida y en los acontecimientos humanos, y tal como pensaba Aristóteles, los

problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad (Rubio, 1987, 1989; Cortina, 1995; Singer, 1995; Midgley, 1995, Camps, 1988).

Efectivamente, los animales no necesitan una moral, la moral es un asunto y un patrimonio exclusivamente humano (Del Val, 1994; Silberbauer, 1995; Wright, s.f).

La realidad tiene múltiples maneras de representarse y de interpretarse, éstas obligan a que los individuos cotidianamente se vean enfrentados al hecho de tomar decisiones y de elegir, más exactamente: los seres humanos están involucrados en la resolución de conflictos de acción e intereses personales y tienen que elaborar juicios sobre las diferentes situaciones con las que diariamente se enfrentan.

La inquietud por lo moral, por la génesis y evolución del pensamiento moral, empieza a tener un auge creciente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y a partir de ese instante se convierte en objeto de reflexión e indagación permanente (Rubio, 1987, 1989; Del Val 1994). La psicología no ha sido ajena a este interés y ha generado, desde los inicios del siglo XX, una gran cantidad de explicaciones y de descripciones de lo moral. Los primeros psicólogos que se interesaron en este punto, recibieron la influencia de filósofos, sociólogos y pedagogos modernos como John Dewey (1916/1972) y Emile Durheim (1922/1972), quienes buscaban definir qué era lo moral, cómo era posible concebir la autonomía y a partir de qué presupuestos era posible explicar el mundo de los valores, teniendo en cuenta un explícito interés por la pedagogía, concretamente por cómo era posible una educación moral en el contexto de las sociedades democráticas y laicas que estaban emergiendo. Una preocupación común en estos primeros estudios era

cómo el desarrollo personal, la influencia de una comunidad educativa y los valores de una sociedad tenían efecto en la conciencia moral y en la acción moral (Payá, 2001; Rubio, 1987, 1989). Este es el contexto en el cual se emergió la preocupación psicológica por el desarrollo moral, que constituye el foco de este trabajo teórico y que será expuesto a continuación.

0.1 Problema

En psicología el panorama de estudio sobre el desarrollo moral ha sido bastante fértil y existen varias corrientes y diversos intereses relacionados con lo moral. Muchas aproximaciones se han propuesto indagar la constitución del sujeto moral, sin embargo, como afirma Sánchez (2000, p. 100) un asunto tan complejo como éste “no puede ser abordado a la luz de una sola teorización, pues diversas elaboraciones intentan aprehender diferentes aspectos de este proceso.” Es por esta razón que es preciso mostrar cómo, dentro de la psicología del desarrollo moral, se dan debates que involucran diferencias tanto filosóficas, que se preguntan acerca de qué se va entender por el mundo, la realidad y el hombre, específicamente como ser moral; epistemológicas, acerca de cómo es posible acceder al conocimiento del mundo y concretamente de la realidad moral; y metaéticas, basadas en el análisis filosófico sobre términos morales como lo bueno, lo malo, lo justo, lo injusto, lo correcto o lo incorrecto, lo universal o lo contextual (Frankena, 1973). En un trabajo de grado con abordaje teórico como el que se plantea se van a revisar estos presupuestos, se van a confrontar y a detallar en profundidad y de manera crítica intentando proporcionar horizontes de sentido y heurísticos que permitan consolidar una posición propia respecto a este campo del saber y del conocimiento del ser humano (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982; Sabino, 1992).

Es oportuno comenzar definiendo dos términos clave. Ya en la introducción se mencionaba que la moral es algo específicamente humano, y es que los seres humanos se caracterizan por ser inevitablemente morales, de tal manera que

como dice Zubiri (1958) se puede actuar de moral o inmoralmente, pero nunca ser amorales. Las palabras ética y moral proceden respectivamente del griego *ethos* y del latín *mor*, *moris*, y sus significados son casi idénticos: costumbre, carácter. Tanto ética como moral hacen referencia a aquel saber que orienta con el fin de forjar en el individuo un buen carácter (Cortina, 1997).

Es dentro de la filosofía que se hace la distinción entre moral y ética, pues es necesario tener dos expresiones distintas para designar dos tipos de conocimiento: por una parte, uno que forma parte de la vida cotidiana, que viene a ser la moral y, por otro lado, uno que reflexiona sobre filosóficamente sobre este saber moral, que es la ética. Nos aclara Cortina (1997, p. 116-117):

La ética es entonces filosofía moral, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre el hecho innegable de que exista una dimensión en los hombres llamada "moral" [...] la ética tiene por objeto el fenómeno de la moralidad, e intenta desentrañar en qué consiste y si hay razones para que exista: le preocupan, pues su conceptualización y fundamentación.

Ahora bien, filosófica y psicológicamente hay implicaciones diferentes a la hora de optar por un supuesto universalista (al estilo Piaget y Kohlberg) o por un supuesto relativista (como el que sostiene el conductismo). Mientras que aquel supone la existencia de prescripciones universales, según las cuales es posible conocer lo justo de manera objetiva, de tal manera que al hacer juicios morales se pueden hacer juicios universalizables independientes del contexto o circunstancia, el relativismo afirma que no es posible aceptar la validez de un código moral que

pretenda validez universal, puesto que la verdad y la justificabilidad moral son contingentes tanto cultural como históricamente (Chiesa, 2003). No es lo mismo si se concibe que los juicios morales sean descriptivos, esto es, referidos a hechos (conductismo) o que sean prescriptivos (como en Kohlberg), es decir, que obligan o mandan a realizar cierta acción.

Las teorías o aproximaciones al desarrollo moral también difieren en su rango, pueden tener un énfasis molar, si tienden a confrontar y explicar datos a un alto nivel de complejidad, esforzándose por ser más integrativas, o molecular, si pretenden analizar sólo rangos estrechos del comportamiento en orden a ser más precisos. También pueden existir acentos diferentes: ciertas teorías se inclinan por el cognitivismo, otras defienden el emotivismo o los sentimientos, algunas otras la influencia que los estímulos y el aprendizaje social pueden tener en el desarrollo moral.

Por último, es necesario tener en claro, de entrada, que hay, al menos, dos maneras de explicar el desarrollo moral. Por un lado, se ha entendido la moralidad como una copia de los valores de la sociedad. Esta perspectiva es propia de concepciones normativas y pertenecen a enfoques no cognitivos, que no conceden importancia, o al menos demasiada, a los procesos de razonamiento para explicar el comportamiento. La moralidad, desde una visión predominantemente funcionalista, sería la internalización de normas sociales, culturales o familiares. Esta idea de socialización tiene, al menos, dos exploraciones teóricas relevantes: las teorías del aprendizaje social, para los cuales la socialización moral es equiparable al aprendizaje en situación a través

de modelos y de refuerzo (Chiesa, 2003), y la teoría psicoanalítica, que concibe un Superyó como responsable, a partir de la vivencia y resolución del complejo de Edipo, de la formación de una conciencia moral a través de la incorporación de la autoridad de los padres (Freud, 1914/1995, 1920/1995, 1923/1980, 1927/1995, 1929/1995, 1949/1995).

Ahora bien, de otra parte, los enfoques cognitivos entienden la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos. El desarrollo es entendido, desde esta perspectiva, como el producto de la interacción entre estructuras individuales y el medio ambiente. Dentro de este marco, estructuralista y cognitivo evolutivo, se pueden entender las teorías tanto de Piaget (1932/1983) como de Lawrence Kohlberg (1992).

La investigación de Jean Piaget (1932/1983) buscó superar las deficiencias del sociologismo de Durkheim (1922/1972) y el psicologismo de Baldwin (citado por Piaget, 1932/1983), así como complementar los hallazgos de Bover (1912, citado por Piaget, 1932/1983) en relación al respeto como origen del acatamiento de la ley. El propósito del estudio piagetiano fue la génesis del juicio moral, el cual estudió a partir de la observación del juego infantil. Su trabajo buscó conocer cómo llega la conciencia del individuo al respecto de las reglas, teniendo como presupuesto que la moral, según Piaget (1932/1983) es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (p. 9). A partir de allí Piaget (1932/1983) identificó dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación. Estos estudios lo condujeron a postular la existencia de dos tipos de morales: la heterónoma y la

autónoma. La moralidad aparece, en la obra piagetiana, como un asunto de justicia, pues radica en el respecto hacia la norma y hacia las personas. Lo realmente innovador en la obra piagetiana sobre la moral fue el método clínico que combinó la observación, las entrevistas y el análisis interpretativo, así como la relación que mostraba entre el razonamiento lógico y el desarrollo moral (Kay, 1970; Flavell, 1982; Hersch, Reimer y Paolitto, 1984).

Lawrence Kohlberg inició su investigación sobre el desarrollo moral buscando aplicar a adolescentes la investigación piagetiana sobre el desarrollo moral en niños (Kohlberg, 1958, citado en Colby y Kohlberg, 1987). El interés de Kohlberg fue universalista, en contraste con las posturas relativistas y contextuales, pues para éste psicólogo era claro que existen principios universales que inspiran y sustentan el juicio moral (Kohlberg, 1984/1992). Lo moral se entiende, desde esta perspectiva, a partir de su carácter formal de razonamiento moral. En un principio se basó en el método y en los supuestos de Piaget (1932/1983), y luego desarrolló su propia metodología de aplicación de dilemas morales que buscaba identificar el estadio de desarrollo moral a partir de las justificaciones y razones dadas por los individuos para sustentar su opción entre un conflicto de valores o intereses (Colby y Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1984/1992, Gozávez, 2000; IDEP, 2000).

La investigación de Kohlberg le permitió postular tres estadios más a los estadios o fases piagetianas, y dividir la evolución del desarrollo moral en tres niveles: preconventional, convencional y postconvencional, cada uno conformado por dos estadios. Kohlberg (1984/1992) continuó con la concepción del desarrollo en términos de estadios, lo cual supone que la secuencia del desarrollo moral se

constituye es una invariante, en una totalidad estructurada en donde los estadios superiores desplazan a los más bajos (Colby y Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1984/1992, Gozávez, 2000; IDEP, 2000, Hersch, Reimer y Paolitto, 1984).

El propósito de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral fue realizar una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia, el desarrollo tendería a un equilibrio o reciprocidad entre las acciones del yo y las de los demás hacia el yo, tal equilibrio es definido en Kohlberg en términos de principios de justicia, dice Kohlberg (1992, p.300):

Siguiendo la línea de Piaget, pensé que el razonamiento de justicia sería el factor cognitivo más tratable para el análisis del estadio estructural evolutivo, siempre que de forma clara ofreciera material de razonamiento en donde pudieran verse las operaciones de equilibrio y estructuración (por ejemplo, la reversibilidad).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984/1992) ha sido la más difundida tanto en la academia como en las prácticas educativas, hasta el punto de convertirse en paradigma de la psicología moral (Pérez, 1998), siendo punto de referencia obligado en cualquier discusión sobre desarrollo moral y educación en valores. Sin embargo, como toda teoría, la obra Kohlberg (1984/1992) ha sido bastante controvertida. El reclamo de una universalidad cultural, la definición de los estadios morales en términos de razonamiento moral, el descuido de factores emocionales, la defensa de una ideología liberal, y la no inclusión de la voz femenina y multicultural han sido los más frecuentes reclamos a la obra de

Kohlberg (1984/1992), la cual, no obstante, se sostiene como modelo de investigación y referencia obligada para el estudio psicológico de lo moral.

Fue Carol Gilligan (1982/1985) quien criticó el hecho de que la psicología moral, desde Freud hasta Kohlberg, había excluido y devaluado la experiencia femenina de la vida moral, su obra *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, conecta los conceptos del ego y la moral, así como la narrativa que involucraban experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido. Basada en el análisis de entrevistas a mujeres, a las cuales les propuso dilemas reales –no hipotéticos- sobre el aborto, Gilligan (1982/1985) concluyó que el desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la psicología de las relaciones humanas, así como a una creciente diferenciación del Yo y de los otros y a un mayor entendimiento de la dinámica de la interpretación social, siendo este el presupuesto fundamental de su ética del cuidado (Yañez, 2000; Benhabid, 1990, 1992; Tronto, 1993; Larrabee, 1993; Baier, 1985/1993; Flanagan and Jackson, 1987/1993).

La teoría de Gilligan (1982/1985) ha sido continuada a través de nuevas propuestas, como lo son las de Benhabid (1990, 1992), Noddings (2003), Yañez (2000). Sin embargo, no ha sido ajena a las críticas, incluso desde las mismas corrientes feministas, quienes le reclaman que su teoría refuerza ideas tradicionales sobre las mujeres y no favorece la inclusión femenina en espacios masculinos.

Son las teorías de James Rest (1984) y Richard Knowles (1992) las que presentan visiones comprensivas integrales del desarrollo moral. El énfasis de las teorías de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1984/1992) se encuentra en el *razonamiento moral*, es este punto es que les ha granjeado la mayor cantidad de críticas, pues se les reprocha la omisión del aspecto afectivo, fundamental para una comprensión integrada del desarrollo moral (Knowles, 1992). Las perspectivas de Rest (1984) y Knowles (1992) buscan atender a varios componentes tanto del individuo como de la situación con el propósito de trascender las teorías *especializadas* del desarrollo moral.

La razón de ser de esta investigación teórica es la importancia que reviste lo moral dentro del ámbito de la disciplina psicológica y las profundas implicaciones que posee en diferentes ámbitos interdisciplinarios, así como su pertinencia social en la situación actual de nuestra patria colombiana.

Teniendo en cuenta lo descrito, este trabajo de grado es pertinente disciplinariamente en la medida en que, ubicándose desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, describe, por una parte, las teorías predominantes que han estudiado el desarrollo moral, contrastándolas entre sí y, por otra parte, recopila perspectivas que, diferentes a las vía estructural, han analizado el problema de lo moral, como son las aproximaciones del aprendizaje social, las cognitivas conductuales o las teorías psicodinámicas, o aquellas que, como el trabajo de Rest (1984), considera cuatro componentes en la moralidad: interpretación de la situación, cálculo de lo que debería hacer, evaluación de los diferentes cursos de acción y la ejecución de un plan de acción; o el trabajo de

Knowles (1992) quien retoma a Erikson como punto de partida para una teoría integrativa del desarrollo moral. La idea de tal descripción es llegar a una comparación y análisis crítico de las diferentes perspectivas, así como proponer una alternativa de abordaje al problema moral dentro del área de la psicología.

Las implicaciones de este trabajo de grado sobre el desarrollo moral dentro de la misma área de la psicología son amplias, por ejemplo, en el área de la psicología organizacional se han desarrollado investigaciones que contrastan las relaciones entre los estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1992) y los estilos de manejo de personal y de conflictos interpersonales (Rahim, Buntzman y White, 1999). También son relevantes lo que la psicología educativa y la psicología social pueden aportar con el conocimiento de la teoría del desarrollo moral, para diseñar propuestas de carácter educativo y comunitario.

Interdisciplinariamente es interesante apreciar cómo el desarrollo moral es un tema relevante para un buen número de áreas. Las principales aplicaciones e influencia de estas aproximaciones se han dado en el campo de la educación, donde se ha reconocido que un análisis detenido de las diferentes teorías, no solamente de las más difundidas como son la de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1984/1992), contribuye al desarrollo de programas educativos de formación en valores y, a la conformación de comunidades educativas que busquen facilitar los procesos de reflexión y toma de rol, aspectos capitales dentro del desarrollo moral.

La filosofía a la vez que ha presentado los fundamentos metaéticos de los estudios del razonamiento moral, se ha interesado en reflexionar sobre los hallazgos reportados por las investigaciones psicológicas. Y es el mismo Kohlberg

quien en su obra destaca el trabajo conjunto, entre la filosofía y la psicología, que debe guiar al estudioso del desarrollo moral:

Aunque mis escritos comenzaron principalmente como psicología, la psicología no debería ser nuestro especial interés como escritores o lectores sobre el desarrollo moral [existe] claramente la necesidad de ciertas difíciles reflexiones filosóficas antes de empezar una investigación empírica sobre la psicología de este tema (p. 19).

También la sociología se ha interesado particularmente por las pretensiones de universalidad de la vía cognitivo evolutiva del desarrollo moral y ha estudiado la influencia de las diversas instituciones religiosas, sociales y culturales en el desarrollo moral de los individuos, así como las perspectivas de género y las diferencias que las diferentes culturas y contextos introducen en conceptos tales como lo moral, la justicia, el cuidado y la autonomía. Ya Piaget (1932/1983) afirmaba que “psicólogos y sociólogos pueden colaborar unos con otros en la edificación de una ciencia de los hechos morales” (p. 313).

El propósito de este trabajo de grado es el de analizar comparativa, y de manera crítica cinco perspectivas del desarrollo moral, destacando la importancia y la relevancia social que presenta un acercamiento teórico como este, teniendo en cuenta la falta de moralidad, manifestada en la pérdida de valores (Castro y Salazar, 1997) y en un vacío de eticidad (Roux, 1987, citado por Trujillo, 1990) que caracterizan los patrones de violencia y corrupción de la nación colombiana.

Un estudio detallado de las principales corrientes del desarrollo moral es susceptible de ser una alternativa ante la aguda problemática social y moral en la nación. Garay (1999) constata que en Colombia se

(...) configura un proceso de destrucción de sociedad, un progresivo derrumbe de un tipo de contrato social que alguna vez se consideró había sido logrado por el entendimiento entre grupos de la sociedad, en particular las clases privilegiadas. El conflicto social es fundamentalmente el de la construcción de sociedad y no meramente el de negociación de conflictos parciales (p.14)

El análisis de Garay (1999) continúa mostrando cómo Colombia ocupa el segundo lugar en Suramérica en número de homicidios por cada cien mil habitantes y el sexto lugar en el mundo en violación de derechos humanos, así mismo se encuentra en el séptimo puesto a nivel mundial en corrupción pública y privada. La misión de la Pontificia Universidad Javeriana (1992) señala entre las problemáticas principales de la sociedad colombiana la “crisis ética y la instrumentalización del ser humano” (p. 7) y “la intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad” (p.7).

La relevancia social halla su razón en el párrafo precedente. Efectivamente, el conocimiento crítico de los fundamentos teóricos de las principales corrientes y debates existentes en el campo de la psicología del desarrollo moral, puede influir en políticas gubernamentales que permitan diseñar programas educativos integrales, que posibiliten el desarrollo de competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano, capaz de comprometerse con la democracia,

respetar la diferencia y defender la justicia y el bien común. Así es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) cuando afirma: “Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana.” (p. 8).

Es este marco y este principio de realidad el que motiva este interés por revisar los fundamentos y presupuestos de cinco teorías del desarrollo moral, pues se considera que lo que motiva y lo que se halla detrás de esas teorías es el ser humano que convive en sociedad, que necesita de los otros a la vez que es necesitado y que requiere el desarrollo de cierta autonomía, de cierto conocimiento de lo que es correcto o incorrecto así como cierto criterio de decisión entre las diferentes alternativas, contradictorias la mayoría de las veces, que la existencia en relación con otros plantea.

Este es el destino de una teoría del desarrollo moral, y es también el propósito de un análisis comparativo y crítico como el que se plantea en este trabajo de grado, es destacar lo moral en el individuo y lo moral en las relaciones sociales y proporcionar horizontes de sentido a la tarea educadora, cuya responsabilidad es la de formar a los ciudadanos y las personas del presente y del futuro, así como hacer realidad, a partir de la educación de los colombianos de menor edad, las pretensiones que señala la Constitución de Colombia en su artículo 95, acerca de los deberes básicos de la persona y el ciudadano: el respeto a los derechos ajenos, la solidaridad social, la democracia, la convivencia pacífica, la

participación, la paz, la justicia y la equidad. Este es el horizonte de este trabajo de grado y hacia ese camino se encaminan sus esfuerzos.

Por otra parte se considera que profundizar en el desarrollo moral desde la perspectiva de la disciplina psicológica, es fundamental dentro del proyecto formativo que la Pontificia Universidad Javeriana ha propuesto para sus estudiantes, teniendo en cuenta lo planteado acerca de que las investigaciones y los conocimientos deben conducir a la integración o creación de estructuras, infraestructuras y mecanismos comunes a las distintas disciplinas y profesiones (PUJ, 1992). El abordaje crítico de las perspectivas del desarrollo moral en Piaget, Kohlberg, Gilligan, Rest y Knowles es relevante en la medida en que permite adquirir, a través de la óptica de la disciplina psicológica, una visión ética del mundo que posibilita un compromiso con el respeto a los Derechos Humanos, la realización de la justicia y la protección y mejoramiento de la calidad de vida (PUJ, 1992).

Por último, a través de este trabajo de grado, es posible desarrollar un hábito reflexivo, crítico e investigativo que permita formar esquemas básicos de vida y mantener abierta la voluntad de indagar y conocer, y así, de esta manera aprender a investigar investigando (PUJ, 1992), Teniendo como directriz la toda reflexión debe apuntar a tener consecuencias en lo real, como diría Savater: “la moral aspira siempre a una vida mejor y nunca a algo mejor que la vida” (p.203).

Lo anterior conduce a plantear la pregunta problema que atraviesa el presente trabajo de grado: ¿Cómo es posible realizar un análisis crítico epistemológico de cinco teorías del desarrollo moral?

0.2 Fundamentación bibliográfica

Los textos fundamentales para este trabajo son los artículos donde Freud (1914/1995, 1920/1995, 1923/1980, 1927/1995, 1929/1995, 1949/1995) trabaja lo relativo a la conciencia moral: *El yo y el ello*, *El malestar en la cultura*, *El porvenir de una ilusión*, *Más allá del principio del placer*. *La educación moral* será útil para describir la motivación y tesis centrales de Durkheim (1922/1977) como precursor de los intereses pedagógicos por la enseñanza de lo moral. Las descripciones de Piaget (1932/1983) sobre las teorías de Baldwin y Bovel servirán para contextualizar los inicios de la reflexión en psicología sobre el desarrollo moral, así como la emergencia de ciertos problemas y temáticas que aún son objeto de amplio debate.

De Piaget (1932/1983) se trabajará su principal obra dedicada al estudio del juicio moral en los niños *El criterio moral en el niño*, se tendrá espacio para los autores que han propuesto críticas y que se han basado en las aportaciones del psicólogo ginebrino, tales como la obra de Piaget, Petersen, Wodehouse y Santullano (1967) *La nueva educación moral*, la discusión que propone Gozávez (2000) *Inteligencia moral*, así como los textos de Kay (1970) *Moral development* y Midsuf (1985) *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*.

De Lawrence Kohlberg se hará especial énfasis en la última formulación de su teoría, compendiada en su obra *La psicología moral*, así como *Filosofías Infantiles* (Kohlberg, 1968/1979) y *La comunidad justa en el desarrollo moral*

(Kohlberg, 1985/1989). Carol Gilligan será abordada en su obra más difundida *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*.

Se traerá a colación obras de psicólogos, educadores, como Payá (2001), Rubio (1987, 1989) y Hoyos (1995, 2000), y filósofos que aportarán a los diferentes aparatos teóricos que se encuentran en los sucesivos capítulos de este trabajo teórico, como por ejemplo *Una teoría de la justicia* (Rawls, 1971/1995) que fundamenta los principios de justicia definidos como característicos de los estadios altos del razonamiento moral según Kohlberg, o la posición frente al desarrollo moral de Habermas (1985) en *Conciencia moral y acción comunicativa*, así como los textos de Young (1990), Benhabid (1990, 1992), Larrabee (1993), Tronto (1993) Yañez (2000), que servirán para ilustrar el camino seguido por los investigadores a partir del planteamiento de la ética del cuidado.

Las obras de Cortina (1995, 1998) sobre *La educación del hombre y del ciudadano, ¿Qué es una persona moralmente educada?, Ética sin moral* permitirán la ubicación de la discusión a partir de la filosofía y la educación que son de gran pertinencia a la hora de confrontar los aparatos teóricos de cada autor con miras a sus implicaciones pedagógicas y éticas. Los artículos de Chiesa (2003), Zuriff (1985), Pérez (1997) y Liebert (1984) ilustrarán la aproximación conductual. Por último los artículos de James Rest (1984) *Major components processes in the production of moral behavior*, y *New approaches in the assessment of moral judgment*, así la obra de Richard Knowles (1992) *psychological foundations of moral education: an integrated theory of Moral Development* serán la materia prima para describir los fundamentos y aportes de

las perspectivas integrales del desarrollo moral, en general se ha recurrido a una extensa bibliografía para darle profundidad a cada asunto tratado. La bibliografía reunida en este trabajo se mueve alrededor de la filosofía, la ética, la psicología del desarrollo y la educación en valores, y busca proporcionar una amplia visión al tema propuesto con el fin de satisfacer cada uno de los objetivos propuestos.

0.3 Objetivos

0.3.1 Objetivo General

Desarrollar una aproximación crítica y un análisis comparativo de las teorías psicológicas del desarrollo moral de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, James Rest y Richard Knowles.

0.3.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar históricamente el interés en la psicología por el desarrollo moral.
- Describir y caracterizar la aproximación estructural genética al desarrollo moral de Jean Piaget.
- Describir y caracterizar la aproximación cognitivo evolutiva al desarrollo moral como realización de la justicia de Lawrence Kohlberg.
- Describir y caracterizar la ética del cuidado introducida a la teoría del desarrollo moral por Carol Gilligan.

- Caracterizar los componentes de la toma de decisiones y la proyección de comportamientos en la moralidad desarrollados en la teoría del desarrollo moral de James Rest.
- Describir y caracterizar la teoría integrativa del desarrollo moral propuesta por Richard Knowles así como sus fundamentos en la teoría de Erik Erikson.
- Presentar y analizar de manera detallada y crítica los fundamentos epistemológicos, éticos y metodológicos de las teorías del desarrollo moral de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, James Rest y Richard Knowles.

0.4 Plan de temas.

A continuación se detallan los temas que constituyen el presente trabajo teórico:

Capítulo 1

Antecedentes teóricos de los cinco autores considerados – Génesis de la conciencia moral según Sigmund Freud – Complejo y resolución del complejo de Edipo y formación del Superyo – Emile Durkheim propósito pedagógico y acercamiento sociológico a la moral – espíritu de la disciplina adhesión a grupos sociales – autonomía de la voluntad – el deber y el bien – asimilación de lo moral a lo social – Pierre Bovet – las reglas y el respeto – temor y amor – moral del bien y del deber – James Baldwin- Interdependencia entre la conciencia individual y la conciencia social – tres estadios de la conciencia moral- Internalización de las reglas – Influencia de los autores en la obra piagetiana.

Capítulo 2

Aproximación estructural genética al desarrollo moral de Jean Piaget - ¿Qué es el respeto por la regla? – Las reglas del juego – Investigación de la naturaleza de la regla y su representación en el niño – Noción de justicia – Práctica de las reglas y codificación de las reglas – Respeto mutuo y respeto unilateral – Heteronomía y autonomía – Justicia inmanente, justicia distributiva, y justicia retributiva.

Capítulo 3

Aproximación cognitivo evolutiva al desarrollo moral de Kohlberg – Críticas y aportes al trabajo piagetiano – El niño como filósofo moral - ¿Cómo puede estudiarse la moralidad? - Supuestos metaéticos – Definición de desarrollo – Definición de desarrollo moral – Significado universal de la moralidad – Juicio moral y carácter prescriptivo – Dilemas hipotéticos – Características de la vía cognitivo evolutiva – Diferencias con el conductismo y el psicoanálisis – Noción de estadio – Niveles y Estadios del desarrollo moral – Sentido de justicia – Operaciones de la orientación de la justicia – Desarrollo de la justicia en los seis estadios – Estadio 7 hipotético.

Capítulo 4

Críticas y controversias en torno a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg – Shweder – Simpson – Sullivan – Gibbs – Habermas.

Capítulo 5

Ética del cuidado por Carol Gilligan – Contextualización – Interés por la psicología del desarrollo moral – Críticas a la psicología tradicional por su sesgo masculino – Voces masculinas y femeninas dentro del desarrollo moral – Ética de los derechos y la justicia contra la ética del cuidado y la responsabilidad – Tres perspectivas morales en el desarrollo de la ética del cuidado.

Capítulo 6

Perspectivas integrativas y comprensivas de James Rest y Richard Knowles – Críticas al paradigma de Kohlberg – Críticas al psicoanálisis y al conductismo – Propuesta de una visión más amplia del desarrollo moral – Los cuatro componentes de la moralidad según James Rest – Erikson como punto de

partida para una teoría del desarrollo moral integrativa en Richard Knowles –
Persona actuante como foco de una perspectiva integrativa del desarrollo moral –
Implicaciones de las teorías.

Capítulo 6

Método – Problema de la Inconmensabilidad – Traducción y comprensión –
Inconmensurabilidad parcial – Implicaciones para la discusión final.

Capítulo 7

Aparato comparativo – Fundamentos psicológicos, epistemológicos,
filosóficos y metaéticos de las cinco teorías del desarrollo moral – Aparato crítico -
Ventajas y desventajas de cada aproximación – Heurística – Implicaciones
interdisciplinaria - Aparato propositivo – Horizonte de sentido para la pedagogía y
la educación moral y en valores.

1. Criterios metodológicos

Al iniciar este aparte metodológico es preciso apuntar unas cuantas precisiones en cuanto a filosofía de la ciencia se refiere, por cuanto estas proporcionan elementos para definir el propósito de este trabajo de grado, este es, el análisis comparativo de cinco teorías del desarrollo moral.

La ciencia proyecta una imagen de si misma. Esta imagen es la de la racionalidad (Newton-Smith, 1987). Sin embargo esta imagen no ha sido compartida por buen número de historiadores y filósofos de la ciencia como Paul Feyerabend Y Thomas S. Kuhn, quienes han controvertido la idea de un progreso racional de la ciencia, que estipula una *finalidad* para la misma, que implica una técnica para la valoración objetiva de los méritos de las teorías científicas, ciertos supuestos sobre la objetividad de la verdad, el papel de la evidencia y la invariabilidad de los significados. Feyerabend y Kuhn han controvertido esta imagen y han argumentado a favor de la inconmensurabilidad entre teorías, de la no racionalidad y el relativismo en los criterios de justificación y comparación de teorías, y a favor de la distancia entre los rasgos que presenta el cambio científico real y los parámetros que ha propuesto el modelo racional.

Con lo anterior en mente, es preciso justificar la elección que se ha hecho de Kuhn para realizar esta fundamentación metodológica. No se ha tomado la concepción popperiana por estas circunscrita a los criterios de demarcación de la refutabilidad de de un sistema teórico, asunto que no es del interés para este trabajo, como representante del racionalismo y el positivismo no estima la inconmensurabilidad de la ciencia, sino que postura criterios, como el

falsacionismo para confirmar teorías científicas, este propósito de falsear teorías supera los propósitos que se ha planteado este trabajo (Piaget, 1982, Urquijo, 1998)

Por su parte Lakatos (1971/1982, 1978/1983) propone una Metodología de Programas de Investigación Científica, según el cual una cierta teoría, o una serie de teorías poseen un núcleo central o núcleo firme; una heurística negativa que protegen al núcleo firme de la refutación experimental y desechan intentos explicativos ajenos al núcleo firme; una heurística positiva que busca cómo rectificar la complejidad de los modelos explicativos de la teoría, para que el núcleo duro no sucumba ante cualquier anomalía. Sin embargo el propósito de establecer y definir una Programas de Investigación Científica con el fin de rechazar o aceptar una teoría, además sus principios son más aplicables a las ciencias duras, como la física, la matemática y la química, más que a las ciencias humanas.

Han sido dos los elementos relevantes de la teoría kuhniana que sirven al propósito de este trabajo. El primero de ellos es su noción de inconmensurabilidad, y el segundo es el conjunto de criterios a partir de los cuales Kuhn entiende la comparación entre las teorías. Serán descritos a continuación.

La noción de inconmensurabilidad es una noción compleja, ya que es un eje fundamental para entender el cambio científico. Dicha noción ha sido desarrollada por Paul Feyerabend y Thomas S. Kuhn, cuenta este autor en su obra *El camino desde la estructura* el origen del término:

La hipotenusa de un triángulo rectángulo isósceles es inconmensurable con su lado, o la circunferencia de un círculo con su radio, en el sentido de que no hay una unidad de longitud contenida un número entero de veces sin resto en cada miembro del par. Así pues, no hay medida común. Pero la falta de una medida común no significa que la comparación sea imposible. Por el contrario, las magnitudes inconmensurables pueden ser comparadas con cualquier grado de aproximación requerido. (Kuhn, 2000, p. 34.)

Esta cita dice muchas cosas, pero es conveniente ir despacio. Se comenzará por decir que la inconmensurabilidad se refiere a la variación semántica que viene junto con el cambio de paradigmas, y está directamente implicada dentro de la discusión sobre la posibilidad de la comparación y elección de teorías, problemas que remiten al asunto sobre la racionalidad científica. La inconmensurabilidad presenta consecuencias ontológicas, y sobre todo, plantea nuevos argumentos a la discusión sobre la relación entre el conocimiento científico y el mundo. Dos teorías inconmensurables, tras un cambio de paradigma o periodo de revolución científica, son la teoría física de Newton contra la teoría de la relatividad de Einstein. También se puede ilustrar esto mostrando como los significados de los términos “fuerza” y “masa” o “elementos” o “compuesto” cambian de acuerdo con la teoría en que se desarrollan.

De acuerdo con Feyerabend teorías sucesivas presentan cambios de significado en sus términos por lo cual no es posible subsumir teorías anteriores

en las posteriores, debido a que estas teorías no presentan consecuencias empíricas comunes. Para Kuhn (1970) existe una base semántica común en las teorías, aunque se presenta una variación de significados, ésta es tan solo en un grupo limitado de términos (Pérez, 1997).

La inconmensurabilidad, en un primer momento, se refiere a la relación entre paradigmas sucesivos, entre tradiciones separadas por una revolución “y abarca las diferencias que se presentan no sólo en estructuras conceptuales y los postulados teóricos, sino también en los criterios de relevancia y evaluación, en las normas de procedimiento, en la percepción del mundo y en los compromisos ontológicos” (Pérez, 1997, p. 74). Esta es la *formulación global* de la inconmensurabilidad.

Esta noción se precisó mucho más por parte de Kuhn (2000), circunscribiéndola no tanto a los paradigmas, sino a las teorías, a sus léxicos y vocabularios. La inconmensurabilidad, según este sentido, se daría cuando dos teorías están articuladas en lenguajes que no son traducibles de forma completa entre sí. No sería posible una traducción punto por punto de las teorías, pues no existe un tercer lenguaje común que exprese a cabalidad la totalidad de teorías sucesivas¹, esto es: no existiría un lenguaje neutro de observación al que las consecuencias de dos teorías rivales pudieran ser traducidas para ser comparadas. La no posibilidad de traducir teorías rivales radica en la

¹ Esto supone un carácter transitivo y simétrico en la traducibilidad de las teorías, lo cual va en contra del supuesto de traducibilidad universal, según el cual un lenguaje puede expresarse con cualquier otro lenguaje. La inconmensurabilidad supone la idea de que lo que se aprecia depende de los sistemas de conceptos del observador.

inconmensurabilidad semántica y ontológica. La inconmensurabilidad, en Kuhn (2000), es una metáfora que indica la falta de un lenguaje común, así como los elementos matemáticos pueden no tener una medida “común”. No habría manera de recurrir a teorías intermedias para solucionar este asunto pues hay un límite en el poder expresivo de las teorías, que se define en la incapacidad para articular todo el contenido semántico de otra teoría.

Esta última acepción de inconmensurabilidad, circunscrita a teorías, es la que será considerada en este trabajo de investigación. Sin embargo, es prudente aclarar unos cuantos asuntos: el primer lugar, Kuhn dirige su discurso a las ciencias fuertes, tales como la física, la matemática, la química, no hay un excursus que se refiera a las ciencias sociales como tal. En segundo lugar, no se citan en este trabajo tradiciones psicológicas diferentes, esto es, el contexto de emergencia de las cinco teorías citadas no es el de una revolución científica, es un contexto de ciencia normal. El tronco común a las cinco teorías del desarrollo moral es la propuesta estructuralista, todas las posiciones han partido del tronco piagetiano, y han realizado sus modificaciones, críticas y aportes al mismo. Cosa diferente pasaría si se confrontaran teorías provenientes de la teoría cognitivo conductual, con la postura psicoanalítica, es evidente que en este caso los fundamentos epistemológicos son radicalmente diferentes, así como su concepción de ciencia psicológica, de ser humano y de procesos psicológicos, de salud y enfermedad.

En el caso de este trabajo se está hablando de sucesivas ampliaciones y confrontaciones del modelo de desarrollo moral propuesto por Jean Piaget (1932/1983). Una lectura y ampliación realizada por Kohlberg (1984/1992) quien ensanchó la noción de estadio y postuló nuevas etapas del desarrollo moral en clave de razonamiento moral. Posteriormente una lectura del desarrollo moral en clave de género, realizada por Carol Gilligan (1982/1985), discípula de Kohlberg, que postuló una manera diferente de comprender el criterio que definía el avance moral, ya no es una idea de justicia indiscriminada, sino que es justicia por una parte, y cuidado por la otra. Posteriormente otro discípulo de Kohlberg, James Rest (1982) propuso una aproximación en la que convergen componentes adicionales al simple razonamiento moral, que amplían el conocimiento que se tiene de cómo se toma en consideración un problema moral y qué elementos son relevantes a la hora de tomar una decisión, la tesis de este autor: la razón es solo uno de los componentes que influye en la toma de decisión moral.

Hay algo interesante: la inconmensurabilidad ha sido interpretada erróneamente como la imposibilidad de comparación (Pérez, 1997), dice Kuhn (2000, p. 36) “Ni en su forma metafórica ni en su forma literal inconmensurabilidad implica incompatibilidad”. Contrario a esto, lo que Kuhn quería mostrar era que existen teorías que se pronuncian sobre lo mismo (*ámbito común de referencia*) empleando términos que no son mutuamente traducibles, pero que sin embargo entran en competencia. Lo que el término indica es que falta un lenguaje común que permita la traducción, ni más, ni menos. Si la inconmensurabilidad implica la

no posibilidad de comparación estaría fuera de lugar la reconstrucción del cambio de teorías como un proceso racional (Pérez, 1997).

Sin embargo la inconmensurabilidad apela a un concepto diferente de racionalidad, alejado de la versión clásica según la cual todos los sujetos, en idénticas circunstancias objetivas deberían optar por la misma alternativa, y donde los desacuerdos son síntoma de irracionalidad. A partir de Kuhn se considera que “los desacuerdos y las controversias, así como los procesos de deliberación y persuasión, van ocupando un lugar cada vez más central en el ámbito de la racionalidad científica” (Pérez, 1997, p. 79). La racionalidad es entendida de acuerdo a este modelo kuhniano más como la posibilidad de inteligibilidad, de comprensión y no como la posibilidad de la traducción.

Esto muestra un aspecto que es relevante mencionar en este capítulo: la posibilidad de traducción y la posibilidad de comprensión son dos asuntos diferentes. La elección entre teorías inconmensurables se fundamenta en una comparación global, no punto por punto que se basa en la apreciación de características que se estiman como virtudes de una buena teoría de acuerdo a los valores epistémicos (capacidad de solución de problemas, coherencia, simplicidad, fecundidad) de la comunidad donde se efectúa la elección. Más adelante se mostrará que estos criterios no son ajenos a presentar dificultades.

Es necesario definir lo que Kuhn (1970) entiende por traducción: encontrar el equivalente exacto o más exacto de palabras o expresiones de un idioma o una teoría en las palabras y expresiones de otro idioma u otra teoría, suponiéndose que el traductor es un experto y domina ambos lenguajes. Ahora bien, para Kuhn

la interpretación es el esfuerzo necesario para comprender lo significado en y por una lengua o teoría desconocida, un esfuerzo por el que el interprete puede llegar a dominar el universo de significados ajeno, aunque sin poder traducirlo exactamente.

El carácter local de la inconmensurabilidad afecta algunos conceptos de una teoría por relación a los de otra. De esta manera se da una imposibilidad localizada de traducción entre ciertas teorías rivales. No obstante, la inconmensurabilidad no impide que los partidarios de teorías rivales puedan llegar a comprenderse mutuamente. De acuerdo con la inconmensurabilidad localizada, existe una *base común* dada por las predicciones empíricas derivadas de las teorías rivales sin implicar los conceptos inconmensurables, estas predicciones se pueden comparar. Además la base de comparación se puede ampliar identificando el sector conceptual en que el léxico de las dos teorías presenta diferencias (Kuhn 1970, 1983, 2000). En este proceso se pueden llegar a identificar los referentes de la nueva teoría con la ayuda de los referentes de la teoría antigua, pudiéndose comparar algunas afirmaciones (inconmensurables) relativas a situaciones específicas. Debe quedar en claro, que las teorías inconmensurables no pueden compararse punto por punto, sino globalmente. Esta comparación holística puede ser compleja y no conducir necesariamente a resultados inequívocos.

Este énfasis en el carácter parcial de la inconmensurabilidad implica que las teorías inconmensurables tienen una *base de significado común*, y comparten cierto tipo y cierta cantidad de información. Este es un punto que no está inmune a

dificultades pues, ¿cómo es posible entender que cuando ciertos términos cambian su significado no afecten al resto de términos de una teoría?

Dos teorías son inconmensurables cuando sus estructuras taxonómicas no se pueden homologar. La taxonomía es un término importante en la medida en que permite entender cómo las relaciones de semejanza cambian en teorías inconmensurables, de tal manera que no es posible intercambiar objetos, hechos o fenómenos de una clase conceptual (o categoría) a otra. La taxonomía es una estructura jerárquica de conceptos. Sin embargo, Pérez (1997, p. 81) aclara:

[...] Conviene notar que la mayoría de los cambios de significado, aquellos que ocurren en los periodos de ciencia normal, no implican alteraciones en la estructura del ámbito de referencia. Por ejemplo, una propiedad recién postulada de un fenómeno, pongamos por caso el de la radiación, puede alterar el modo como se determina la presencia de ese fenómeno [...] sin embargo, tal tipo de alteración no necesariamente conduce a un cambio en el conjunto de entidades o procesos con los que normalmente se relaciona un término. No todo desarrollo semántico implica cambios en la estructura conceptual vigente, ni por tanto genera inconmensurabilidad.

El cambio de taxonomía se refleja en un conjunto limitado de términos, la inconmensurabilidad, de acuerdo con esto, es más modesta de lo que se ha presentado. Los cambios conceptuales pueden ser de diversos grados, agregar un ejemplo, una regla, introducir una nueva relación de parte o de clase, reorganizar

una jerarquía, cambiar el principio de una organización. Cupani (1996, p. 128), ilustra este cambio conceptual con un ejemplo pertinente: “los cambios conceptuales equivalen a añadiduras o eliminaciones de nudos o de nexos (y como se trata de sistemas, toda alteración de nexos altera los nudos y viceversa)”.

El cambio de un sistema conceptual puede darse de diversas maneras, un sistema puede sustituir a otro, o bien puede incorporar un sistema dentro de otro, o incorporarlo parcialmente. Dentro de este cambio puede haber un grado de acumulación de evidencias, métodos y teoría, y es la mayor coherencia explicativa de una teoría sobre la otra, la razón fundamental del cambio (Thagard, 1993).

La diversidad de teorías y modelos sobre un tópico determinado de la realidad conduce a la reflexión sobre la separación de nuevas ramas del tronco original, de la emergencia de nuevas especialidades, y en estos casos, la inconmensurabilidad aparece. Y es que el punto complicado de esta especialización es la falta de comunicación, razón por la cual la inconmensurabilidad ha sido considerada como *mecanismo de aislamiento* (Pérez, 1997). Sin embargo, esto para Kuhn (1970) lejos de ser una desventaja, es una virtud, pues la especialización incrementaría la capacidad en la resolución de problemas, sería el precio necesario para disponer de herramientas de conocimiento cada vez más poderosas, siendo una verdadera amenaza el ideal de una ciencia unificada.

Siguiendo el argumento anterior, es importante destacar la posición de Kuhn (1970) con respecto al progreso por sistematización, que implica dar lugar a teorías más comprensivas que articular dominios científicos que antes no se

hallaban relacionados. La opinión de este autor es que la nueva teoría sería más amplia en su campo, y tendría valor agregado respecto de las teorías precedentes.

Dada la variación radical de significado el problema de la comparación racional de teorías rivales, lisa y llanamente, no se plantea. De acuerdo con Kuhn (1970, citado por Newton-Smith, 1987) la comparación entre teorías, independientemente de sus paradigmas, es un asunto que reviste problemas, puesto que no es posible elegir entre teorías fijándose en la cantidad de problemas que resuelven, pues ninguna teoría resuelve todos sus problemas, ni dos teorías dejan nunca los mismos problemas sin resolver, además implicaría establecer cuáles son los problemas cuya solución resulta más significativa. Esta pregunta por los valores, de acuerdo con Kuhn, no puede dirimirse con base en criterios totalmente exteriores. Sin embargo Kuhn establece cinco vías, o cinco características de una buena teoría científica, en la que este autor cree que estarán de acuerdo los proponentes de todos los paradigmas, son los siguientes:

Primero una teoría debería ser *precisa* dentro de su dominio, de tal manera que las consecuencias deducibles de una teoría deberían concordar, de una manera demostrada, con los resultados de experimentos y observaciones existentes. Segundo, una teoría debería ser *consistente*, consigo misma (internamente) sino con otras teorías aplicables a campos cercanos. Tercero, una teoría debería tener un *alcance amplio*, donde las consecuencias de la teoría se puedan aplicar más allá de las observaciones particulares, subteorías o problemas para las cuales fue diseñada. Cuarto, una teoría debería ser simple, introduciendo orden en los fenómenos que sin esta teoría estarían individualmente aislados y

que como grupo serían confusos. Quinto, una teoría debería ser *fructífera*, en nuevos descubrimientos investigativos, en desvelar nuevos fenómenos o relaciones previamente inadvertidas (Newton-Smith, 1987; Cupani, 1996)

Habría cinco tribunales de apelación neutrales en relación con una teoría. Sin embargo, dice Newton-Smith (1987, p. 128):

El problema restante, tal como Kuhn lo ve, consiste en que, aún cuando las partes en disputa puedan convenir, por ejemplo, en que la simplicidad es un rasgo esencial de una buena teoría, pueden discrepar en sus juicios acerca de la mayor simplicidad relativa de dos teorías dadas [...] Esto es, puede haber discrepancia acerca de cómo se aplican estos factores en un caso dado. Además puede haber discrepancia acerca del peso relativo que ha de conferirse a estos factores cuando apuntan en direcciones diferentes.

Los criterios no se aplican ni de manera obvia, ni de manera homogénea, pues cada investigador aplica estos criterios de manera variable, dependiendo de sus convicciones metafísicas, experiencia previa, preferencias teóricas. Además un criterio, como por ejemplo la fecundidad, puede no ser entendido por todos los científicos de la misma manera. Estos criterios no funcionan como reglas de determinan la elección, sino como valores que la influyen (Kuhn, 1983). Dice Kuhn (1983, p. 324):

Cuando los científicos deben escoger entre teorías competitivas, dos hombres cabalmente comprometidos con la misma lista de criterios de elección pueden llegar, sin embargo, a conclusiones diferentes. Tal vez

interpreten de modo distinto la simplicidad o abriguen convicciones diferentes sobre el alcance de los campos en los que el criterio de consistencia debe satisfacerse. O quizá estén de acuerdo acerca de estas cuestiones, pero difieran acerca del peso relativo que debiera asignarse a estos y otros criterios cuando se presentan varios al mismo tiempo. Respecto a este tipo de divergencias, no hay conjunto de criterios de elección propuesto hasta la fecha que tenga utilidad alguna.

De esta manera, Kuhn es un no racionalista moderado (Newton-Smith, 1987). El racionalista cree que es posible justificar objetivamente los principios de comparación, aunque los científicos tengan acuerdos sobre lo que hace a una teoría buena. Kuhn, por su parte cree que la comunidad científica apela a cinco vías, pero estas carecen del tipo de justificación objetiva. Para Kuhn la evolución de la ciencia se explica de manera externa, esto es, mediante un análisis de carácter psicológico o sociológico, que explore cómo una determinada teoría se expande, se transmite y se difunde.

Las conclusiones que se pueden extractar de lo dicho hasta ahora, y que son pertinentes para el presente trabajo son las siguientes. En primer lugar la inconmensurabilidad no impide la posibilidad de *comprensión* de las teorías. Efectivamente éstas pueden entenderse, ya que la inconmensurabilidad de la que se habla es parcial, esto es, las teorías del desarrollo moral referidas en este trabajo tienen una base de significado común y comparten cierta información, aunque su estructura taxonómica no se pueda homologar.

Por su parte estas teorías sobre el desarrollo moral han entrado en competencia, y cada una tiene sus adeptos, así como sus detractores. Es pertinente para el propósito de este trabajo aclarar en que se fundamentan unos y otros, así como que ha sido percibido como exitoso o débil en cada uno de los enfoques que este trabajo aborda.

Si bien la inconmensurabilidad se ha entendido de tal manera que se configura como un obstáculo para la comunicación entre las teorías, es necesario empezar a *leer* la especialización a la que tienden diversas teorías como un incremento en la capacidad de comprensión de una cierta problemática, la existencia de cinco teorías (entre otras más) sobre el desarrollo moral ha contribuido a profundizar en la complejidad de un asunto como el de la moralidad en el ser humano desde el punto de vista de la psicología. Aunque existen preguntas sin resolver y múltiples áreas por profundizar, la especialización y la generación de diversas teorías es un aspecto positivo dentro del crecimiento de la ciencia psicológica.

La falta de lenguaje común no impide la existencia de términos compartidos, cercanías entre las teorías, cierta base común, a partir de la cual se puede dialogar. Existen discrepancias que impiden que una teoría se pueda subsumir en otra, pero no impiden la comprensión, y la explicitación de los cambios que hacen que una teoría sea diferente y particular respecto de otra, y que hacen que sus aportes sean relevantes, novedosos y sustanciales al campo del desarrollo moral, de la psicología del desarrollo y de la psicología en general.

La intención de este trabajo es identificar el sustrato conceptual del cual cada teoría toma su armazón y constituye su estructura. La idea de considerar la teoría científica como una taxonomía, donde posee una estructura y unas ciertas ramificaciones expresadas en conceptos, términos, aplicaciones y heurística es sumamente atractiva, y es la que se ha considerado en este trabajo. De acuerdo con eso, en primer lugar se ha descrito cada teoría, destinando un capítulo para cada aproximación, se han trabajado sus fundamentos epistémicos, éticos y filosóficos, sus conceptos clave, su noción del desarrollo y del desarrollo moral (ya sea explícita o implícita), y sus principales problemas y críticas.

En el capítulo de la discusión se tomará cada teoría, se aclararán sus puntos de partida epistémicos y morales, cómo conocen el fenómeno del desarrollo moral, desde que paradigma lo abordan, y qué noción tienen de moral, todo esto de manera sintética y realizando comparaciones cuando es pertinente, ilustrando sobre todo diferencias entre los enfoques. Esto con el fin de apreciar lo que las acerca y lo que las aleja, así como los retos que plantean. Lo que se hará es tomar como base de comparación la identificación del sector conceptual en que las teorías se encuentran y la caracterización de los cambios conceptuales que aporta cada teoría (Kuhn 1970, 1983).

En un segundo momento de la discusión se identificarán sus conceptos y categorías fundamentales, esto es, aquellos constructos teóricos que han diseñado los teóricos para acercarse a la comprensión y descripción del fenómeno de la realidad que han decidido indagar, en este caso: el desarrollo moral.

En un último momento de la discusión se sintetizarán las críticas y controversias que cada una ha generado, así como las posibilidades heurísticas, esto es, los nuevos campos que cada teoría abre tanto para la investigación como para la aplicación en diversos contextos. La idea ha sido recorrer cada autor desde sus su epistemología, criterios éticos, método y crítica, y conforme se explicitan sus nociones se van exponiendo los contrastes y cercanías que suponen con otras perspectivas. En clave de categorías el análisis comparativo de las cinco teorías del desarrollo moral esto quedaría así:

La primera categoría que se considerará es la del *fundamento epistemológico* de la teoría, consistente en el interés por cómo conoce la realidad psicológica, concretamente, la realidad de la moralidad y el desarrollo de la moralidad, así como las nociones que estos términos involucran.

La segunda categoría será el *fundamento ético* de la teoría, que busca determinar cuáles son los presupuestos filosóficos y éticos desde los cuales se considera y se define la moralidad, y su relación con las demás dimensiones humanas. Es claro que la definición de la moralidad implica que la ciencia psicológica retome conceptos provenientes de la tradición filosófica y los acerque a la psicología. Se apreciarán conceptos como moralidad, justicia, juicio, deontología, universalismo, principios, entre otros.

La tercera teoría explicitará la *metodología* que cada una de las teorías ha empleado para respaldar sus estudios, así como los instrumentos que ha desarrollado para establecer el desarrollo moral y los criterios desde los cuales interpreta los resultados obtenidos.

La cuarta categoría de análisis son las *críticas* y confrontaciones que ha recibido la teoría, así como las posibilidades de crecimiento y ampliación que propone cada una de las posturas.

El asunto de la comparación no busca llegar a una elección o juicio sobre cuál es la más adecuada para entender el problema del desarrollo moral. Como ya ha sido ilustrado los criterios de elección de teorías son netamente subjetivos, y pueden variar de un investigador a otro, es por esto que la propuesta final se centrará en tender puentes de comprensión mutua, en establecer aportes relevantes para el estudio del desarrollo moral, aclarar problemáticas sin resolver y proponer nuevos horizontes de investigación y aplicación a diversos ámbitos, así como una apuesta final de consideración de las cinco teorías en conjunto, en la cual se ha tomado en cuenta el aporte de la filósofa de la ciencia Koretta Koertge (1962).

2. Algunos antecedentes teóricos a los cinco autores considerados

Antes de la presentación de los cinco autores que constituyen el presente estudio sobre el desarrollo moral, sus aportes, críticas y alternativas, es necesario describir, de manera breve, cuatro principales teorías sobre el desarrollo de la conciencia moral, elaboradas por Freud (1914, 1920, 1923/1980, 1927, 1929), Durkheim (1922/1972), Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) y Baldwin (1897, citado por Piaget, 1932/1983). Se han escogido estas cuatro elaboraciones por tener un carácter moderno y, sobre todo, porque introdujeron un tratamiento científico del asunto moral, aportando un valor agregado a las teorías filosóficas que se habían ocupado de este problema, con lo cual se constituyeron en perspectivas aún actuales, precursoras de las posteriores elaboraciones dentro tópico del desarrollo moral.

Los planteamientos sobre la génesis de la conciencia moral que hace Sigmund Freud (1923/1980) han sido objeto de una amplia polémica que deja ver la influencia que ha tenido esta elaboración desde su publicación (Richard, 1957; Rieff, 1966; Freijo, 1966; Plè, 1974). El primer objetivo de Freud fue el de sustituir la “moral religiosa” edificada sobre un sentimiento de culpabilidad ilusorio, por una “moral científica” que se fundamente con base en los hallazgos psicoanalíticos. La moral religiosa postula una facultad moral que es innata y específica, postulado que el psicoanálisis demuestra falso, pues por el contrario, el individuo adquiere una conciencia moral a lo largo de un proceso de identificación e internalización de las pautas socioculturales vigentes, sobre todo por medio de la familia (Freud 1923/1980, 1929/1995). El interés psicoanalítico se enfoca en cómo el niño

desarrolla un conjunto de normas interiorizadas que proceden del exterior, y este proceso le va permitir constituirse en sujeto social y cultural (Sanchez, 2000).

Para Freud (1929) el origen y desarrollo de la conciencia moral en el individuo sigue un proceso a través del cual en un comienzo el Ello aparece como un haz de instintos libidinosos y agresivos que domina la vida infantil, por lo tanto, el niño en sus primeros años es un ser amoral, pues no posee una verdadera organización de sus instintos. El caos instintual del Ello se organiza en torno a las fuerzas instintivas Éros y Tánatos, erotismo y agresividad (Freud, 1914, 1920/1995). La evolución de los instintos del Ello ha sido enmarcada en tres etapas: la fase oral, la fase anal y la fase genital, a través de estas etapas la libido pasa de narcisista a objetal, es decir el individuo pasa de estar fijado en sí mismo a revestir de contenido a los objetos externos, este proceso se realiza, especialmente, a través del complejo de Edipo.

El advenimiento de la conciencia moral se da en el niño bajo la forma de constricción moral, que se encuentra unida al proceso de formación del Yo y al complejo de Edipo. El Yo aparece como una instancia autónoma e impone el principio de realidad sobre el principio del placer, propio de las tendencias instintuales del Ello. La realidad, el Yo y la presión del Superyo constriñen las inclinaciones del Ello, de tal manera que una acción del Yo es correcta cuando logra que las demandas tanto de la realidad, como del Ello, como del Superyo sean conciliadas. (Freud, 1927/1995)

La conciencia moral se comienza a gestar a partir del conflicto y la resolución del complejo de Edipo. Este proceso comienza con una idealización de

la figura paterna por parte del niño en su primera infancia, luego entre los cuatro y cinco años el niño comienza a convertir a su madre en el primer objeto exterior de su libido, de su deseo, en este momento el niño empieza a manejar una ambivalencia hacia el padre, pues por un lado desea su muerte, para ocupar su lugar al lado de la madre, pero también crece su identificación con este mismo padre.

Lo que obliga al niño a aceptar los mandatos externos es su total dependencia, su necesidad de protección y amor, es la aprobación de los padres la que señala la primera conciencia del bien y del mal para el niño, el bien es lo que agrada a los padres y lo malo es lo que les desagrade y termina en castigo y en retracción de su amor. La libido es este proceso se deriva desde sus vinculaciones infantiles a las vinculaciones sociales deseables (Freud, 1940/1995).

En esta mirada el punto de partida de la conciencia moral es el sentimiento de culpa que se desprende de la sanción de los padres y el temor a perder la protección y el cariño. Es el Superyo el que recapitula de manera introyectada la autoridad exterior paterna, la instancia parental es reemplazada por esta tercera instancia o Superyo, la cual vigila, dirige y constriñe al Yo tal y como lo hacían los padres con el pequeño niño (Freud, 1923/1980). El complejo de castración es el que contribuye a dotar al sentimiento de culpa infantil de un matiz angustioso, que le obliga a reprimir sus impulsos, la represión de los instintos libidinosos se transforma en angustia y la represión de los instintos agresivos se transforma en sentimiento de culpabilidad. Las constricciones morales de la infancia a través del complejo de Edipo van a dar lugar a las normas morales, justificadas de maneras

más o menos afortunadas por el Superyo y el Ideal del Yo. La figura paterna es idealizada y sublimada hasta convertirse en patrón interno de la conducta, con una característica que lo hace más intenso: nada puede ocultarse a este Superyo (Freud, 1929), es a partir de este momento que el principio de autoridad moral deja de estar fuera del sujeto y empieza a constituir su propia estructura.

El Superyo y la conciencia moral como consecuencia y solución al Complejo de Edipo es más intenso cuanto más fuerte haya sido este complejo y la represión que le siguió. La culpabilidad es compensada con el narcisismo que produce el cumplir las normas, del tal manera que se convierte en orgullo y autoestima (Freud, 1939/1995). Lo que el Ideal del Yo representa son las normas socioculturales que han sido transmitidas a través del influjo paterno e internalizadas de esta manera, lo que el Superyo les añade es una racionalización. Como afirma Sanchez (2000): “la moral se conquista según Freud en contra de la pulsión y a favor de la cultura” (p.106). Es el complejo de Edipo la representación del paso del psiquismo del estado presocial y premoral al estado social y moral

La segunda perspectiva que aquí se presenta es la del sociólogo Emile Durkheim, nacido en Epinal, Francia en 1858 y fallecido en París, el 15 de noviembre de 1917. Su principal obra en el terreno de la moral y la educación es *La educación moral*. Los temas fundamentales en Durkheim son la socialización, la génesis de la conciencia moral y la educación moral los cuales aborda desde un punto de vista sociopedagógico. En esta revisión se detallará la caracterización que hace éste sociólogo de los procesos que forman la conciencia moral (Lukes, 1984).

Es necesario tener en cuenta que la perspectiva de Durkheim (1922/1972) es sociológica, esto implica dos elementos en su metodología: por una parte el racionalismo, que implica que nada hay en lo real que con fundamentos pueda considerarse como radicalmente reacio a la razón humana; y por otra parte el objetivismo que implica tratar los fenómenos de la vida moral como fenómenos naturales, es decir, racionales (Durkheim, 1922/1972). Para Durkheim (1922/1972) lo verdaderamente importante es descubrir los elementos esenciales e invariantes de la moralidad en cualquier época, cultura o sociedad, según esto su enfoque es estructural en un primer momento, una vez establecidos estos elementos se puede pasar a indagar cómo se manifiestan en el contexto actual y cómo es posible orientarlos.

La moral para Durkheim (1922/1972) debe ser observada como un hecho, se le puede analizar, comparar y apreciar de un modo científico (positivismo sociológico). Esta moral no se halla constituida por un principio fundamental que la oriente y que regule sus diversos contenidos, antes bien existe una “infinidad de reglas especiales, precisas y definidas, que fijan la conducta del hombre para las diferentes situaciones que se presentan con mayor frecuencia” (Durkheim, 1922/1972, p. 32). La función moral consiste en regularizar la conducta, tal regularización es promovida por las reglas morales que constriñen a los individuos desde el exterior. La moral, de acuerdo a esto, sería un conjunto de preceptos o mandatos, siendo el “espíritu de la disciplina” el que se constituye en el primer elemento de esencial e invariante de la moral, y que contiene el sentido de la regularidad y de la autoridad. La moral, según Durkheim (1922/1972) “consiste en

un conjunto de reglas definidas y especiales que determinan imperativamente la conducta” (p.41).

En Durkheim (1922/1972) la moralidad se constituyen por medio de tres elementos: el espíritu de la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. El *espíritu de la disciplina* permite que el individuo sea consciente de sus propios límites, que sea moderado, de tal forma que la moral como disciplina permite que el individuo posea una regularidad en su conducta y que posea unos fines determinados que concretan y limitan su horizonte, por lo cual este *espíritu de la disciplina* permea el carácter y el autodomínio influyendo en la personalidad del individuo (Durkheim, 1922/1972). Este espíritu de la disciplina supone una autoridad, que es el ascendiente que ejerce sobre el individuo una cierta fuerza moral que es reconocida como superior. La moral en este punto es entendida como un sistema de órdenes, la conciencia individual aparece como producto de la interiorización de tales imperativos colectivos.

La *adhesión a los grupos sociales* es el segundo elemento esencial e invariante de la moralidad. El hombre es producto de la sociedad, tanto es así que sólo por medio de la adhesión a la sociedad es que el individuo encuentra su plenitud. Solamente son morales aquellos actos que buscan fines impersonales, supraindividuales, los que tienen por objeto una sociedad, así pues, la moral está hecha por y para la sociedad. La autoridad, según Durkheim (1922/1972) no descansa en ningún individuo sino que se encuentra en la sociedad.

El tercer elemento esencial e invariante es la *autonomía de la voluntad*. Durkheim (1922/1972) reconoce dos formas irreductibles de lo moral, que son dos

aspectos diferentes de la misma realidad: por un lado la moral del deber, esto es la regla y el mandato, la moral en tanto que ordena y, por de otro lado la moral como bien, fundamentada en lo deseable que es el bien por sí mismo en cuanto es posible entender lo moral como cosa buena y atractiva para la voluntad y por tanto deseable. En este tercer elemento es posible conciliar la autonomía y la autoridad social, donde la autonomía se define como la comprensión de la razón de ser de las leyes que la sociedad impone a los individuos.

Sólo esta teoría, según Durkheim (1932/1972), en cuanto creadora de la moralidad y del individuo, es capaz de satisfacer ambas instancias morales (deber y bien). El deber puede satisfacerse mediante el espíritu de la disciplina y la adhesión a los grupos sociales, el bien, por su parte, por medio de la autonomía de la voluntad.

El punto controversial dentro de la elaboración es la asimilación de lo moral con lo social que Durkheim (1922/1972) introduce cuando afirma que “el dominio de la moral comienza donde comienza el dominio social” (p.71). Esta sociedad es concebida como un ente superior, producido por los individuos a la vez que productor de individuos, con capacidad de dominio por si misma sobre los seres humanos: “fuera del individuo sólo existe un ser psíquico, un solo ser moral empíricamente observable, a quien pueda referirse nuestra voluntad: la sociedad” (p. 77). Sobre este punto, años más tarde, Piaget (1932/1983) dirigirá sus críticas, sin embargo más adelante se detallarán los términos de esta polémica.

El tercer psicólogo que forma parte de este apartado sobre los antecedentes de los cinco autores que se tratarán en el presente trabajo de grado

es Pierre Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983). Este psicólogo explica los sentimientos morales sin recurrir a los fenómenos psicológicos propios del individuo como tal. Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) considera que no es posible que se desarrollen las obligaciones morales en un individuo aislado, pues estas no proceden de procesos adaptativos, como tampoco de la costumbre o de afectividad instintiva.

Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) explica las reglas por medio del respeto y el respeto, a su vez, es explicado a través de las condiciones empíricas de las relaciones sociales. De manera cercana a Durkheim (1922/1972) Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) diferencia el sentimiento del bien y la conciencia del deber. Sin embargo, a diferencia de Durkheim que considera que la sociedad es la que ejerce presión sobre los individuos, Bovet sólo observa relaciones entre individuos, y considera que únicamente es necesario el contacto entre dos individuos para que uno respete a otro de tal manera que emerjan los valores morales y a la regla obligatoria. En palabras de Mifsud (1985, p. 55): “una costumbre social por sí misma no hace surgir el sentimiento de obligación. Se necesita una ley: el hecho social, y el respeto hacia esta ley: el hecho individual.”

Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) considera que para que la obligación se produzca dos condiciones son necesarias: de un lado, que el individuo reciba ciertas consignas y, de otro lado, que este mismo individuo respete a aquel de quien las consignas emanan. Dice Piaget (1932/1983) describiendo este punto: “Sin consignas no hay reglas y, por tanto, no hay deberes, pero sin respeto, las consignas no se aceptarían y, por tanto, las reglas

no podrían obligar a la conciencia” (p.314). Efectivamente, a nivel individual no hay deberes que provengan de sí mismo, así como tampoco las consignas ambientales son para el individuo origen de la obligación de conciencia, tanto es así que en ocasiones la formulación de ciertas reglas suscita indiferencia o rebelión en el juicio moral. Según Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) la consigna por sí misma no obliga, el sentimiento de deber aparece en la conciencia cuando el mandato o la norma provienen de una persona que es respetada por el individuo. Este punto es importante, pues implica que la ley no provoca el respeto, es el respeto por las personas lo que permite que un mandato posea la fuerza de una ley en la conciencia individual.

El niño experimenta la sensación de ser superado por algo superior cuando se encuentra con sus padres, el respeto y la autoridad (que de acuerdo a Bovet se desarrollan cerca de los dos años de edad) emergen a partir de una especial combinación de temor y afecto (esta ambigüedad es realmente sugerente: para el niño los mayores son temibles y atractivos al mismo tiempo). El sentimiento del deber emerge en el niño a través de esta disposición que presenta frente a sus padres. Es en virtud del respeto que el niño atribuye a sus padres cualidades morales e intelectuales que constituyen la noción de perfección, de tal manera que el adulto es siempre y en todo momento justo y bueno. Estas creencias son prenociones que condicionan los juicios morales o de la representación del mundo. Cuando el niño descubre una imperfección intelectual y empieza a darse cuenta de las limitaciones de los adultos se da una crisis, que compromete al confianza del niño en el orden del mundo, es en este momento cuando los

sentimientos filiales primitivos y la exigencia de perfección moral e intelectual se traspasan a seres ideales que encuentra en la religión y en las representaciones colectivas del ambiente.

Bovet (1912, citado por Piaget 1932/1983) da un lugar a la razón en la constitución del ideal moral. La razón hace un trabajo semejante al que realiza en otros ámbitos con las reglas morales, las generaliza, las confronta unas con otras buscando principios de coherencia y diferencia, y las extiende a otros individuos para llegar a la universalidad. Entre todos los mandatos recibidos, de distinta índole y con diversos propósitos, la razón impone una unidad en la conciencia moral, es en esta unificación que se adquiere el sentido de la autonomía personal. La razón es la que permite establecer una jerarquía entre consignas y, desde allí, progresar en la formulación de nuevas normas diferentes a las recibidas. Es la noción de bien la que trascender la moral del deber y así mantener la autonomía.

El respeto, introducido por Bovet (1912, citado por Piaget, 1932/1983) sirve de inspiración a Piaget (1932/1983) cuando postula las dos formas de respeto: el unilateral que es retomado directamente de la teoría de Bovet, y el respeto mutuo, elaboración propiamente piagetiana, es cuando el respeto va más de la relación de lo inferior con lo superior, ubicándose en medio de una relación entre iguales, una vez que lo superior deviene en igual.

El cuarto y último psicólogo que se va a tratar antes de entrar en la psicología estructural genética de Jean Piaget es James Mark Baldwin. Este psicólogo norteamericano nació en 1861, fue cofundador de la American Psychological Association junto a Stanley Hall y la presidió en 1897. Su

contribución científica en la psicología del desarrollo, en la aplicación de conceptos evolutivos a la psicología como un todo, le constituyó en uno de los precursores de la psicología evolutiva como rama de investigación y estudio. Murió en 1934 (Rezk y Ardila, 1979).

La tesis básica de Baldwin (1897, citado por Piaget, 1932/1983) sobre el desarrollo de la conciencia tiene que ver con la interdependencia entre la conciencia individual y la conciencia social. La conciencia colectiva representa una generalización de los contenidos de la conciencia individual, pero nada hay en la conciencia individual que no sea el resultado de una continua elaboración colectiva. Por ejemplo, la conciencia del yo, aunque es individual, resulta en realidad de la interacción social y, sobre todo, de los procesos imitativos.

Baldwin se constituyó en un notable precedente de las teorías de Piaget (1932/1983) y de Kohlberg (1984/1992). Su trabajo principal se desarrolló en torno al problema de la génesis de la conciencia moral en el niño. Baldwin (1897, citado por Piaget, 1932/1983) diferenció tres estadios en el desarrollo de la conciencia infantil. El primer estadio es “proyectivo” y tiene lugar en la primera infancia, se caracteriza porque el niño carece de conciencia de sí mismo y se descubre progresivamente mediante procesos imitativos de los adultos que le rodean, esto se da a nivel físico, psíquico y comportamental. El segundo estadio es “subjetivo”, y en él el individuo se hace consciente de que posee un yo similar al de los demás, el niño puede atribuirse las conductas que observa en los otros, a la vez que es capaz de atribuir sentimientos e intenciones. Luego se da el tercer estadio,

denominado “eyectivo”, cuyo propósito es proveer de cierto equilibrio entre la conciencia del yo y el conocimiento de los demás (McCabe, 1992)

La conciencia moral se desarrolla a partir del momento en que el Yo entra en conflicto, cuando las demandas internas y los requerimientos externos comienzan a oponerse. El hecho clave en este proceso es que el niño se ve compelido a obedecer, asunto que va más allá de la imitación y de la eyección, constituyéndose en una novedad en la vida psíquica del niño, dando por resultado una nueva fracción del “yo”, un “yo ideal” que se constituye a partir del “yo ideal” del adulto (Baldwin, 1897, citado por Piaget, 1932/1983). Tales consignas emanadas del mandato de obediencia suscitan una obligación interior, éste es un punto de acuerdo con la teoría de Durkheim (1932/1972) pues no se dan deberes innatos, sino que la obligación procede de la presión social a través de mandatos que se van incorporando a la conciencia del individuo, la cual, como conciencia moral permanece inalterable.

La internalización del sistema de reglas se lleva a cabo mediante un proceso semejante: el niño internaliza la imagen del padre o modelo, con este modelo se internalizan las reglas, conforme se incorporan nuevos modelos va creciendo el sistema de reglas los cuales se desarrollan junto con los sistemas de reglas previos. Luego, en una segunda etapa, el niño aplica las leyes morales que ha recibido, pasando de la imitación a la eyección, la ley del niño pasa a ser ley común, pero con un carácter imperativo absoluto en la medida en que la ley se encuentra posicionada más allá de los individuos particulares. En la tercera etapa, en la que la ley tiene un contenido de bien ideal, los mandatos se separan de

personas concretas y se convierten en categorías absolutas. Estos mandatos ideales comunes se aplican tras un proceso de reflexión y razonamiento.

Este último punto es importante, pues Baldwin (1897, citado por Piaget, 1932/1983) da un papel relevante al razonamiento (que se integra a los procesos sociales) como parte fundamental en la vida moral del adulto y el desarrollo de la autonomía de la conciencia personal, este asunto será inspirador para las teorías cognitivistas tanto de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1984/1992). Las dificultades que Piaget (1932/1983) encuentra en esta teoría son, por una parte, que adolece de una consideración al egocentrismo infantil en el primer estadio y, por otro lado, que no es lo suficientemente elaborada al explicar cómo se interioriza lo social en la conciencia individual.

3. La aproximación estructural al desarrollo moral de Jean Piaget

Una vez revisados estos cuatro autores es necesario introducirse de lleno en el marco del estructuralismo genético y su perspectiva del desarrollo moral. Para ello es necesario reconocer que el panorama psicológico de aproximación al tópico del desarrollo moral es bastante amplio, se encuentran perspectivas centradas en el desarrollo del carácter moral, en la escogencia, la afectividad o las influencias ambientales, sin embargo una de las vías más comunes de abordaje de la moral proviene del estudio del razonamiento moral. Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva el razonamiento es visto como un aspecto central, siendo los otros aspectos apreciados en relación al razonamiento. Aunque parezca bastante difundida esta perspectiva, ha sido relativamente reciente la atención que se le ha prestado a la psicología del razonamiento y al pensamiento lógico en relación con el desarrollo moral, la psicología experimental ha estado enfocada tradicionalmente en las investigaciones moleculares, relacionadas estrechamente con el aprendizaje (McCabe, 1992).

Fue Jean Piaget (1932/1983) el pionero en el estudio del desarrollo del pensamiento y del razonamiento lógico. Hay que decir, de manera breve, que su enfoque piagetiano se sitúa en la línea de un interaccionismo y un cognitivismo de corte kantiano, que da especial acento al papel de las estructuras (apriorísticas e innatas) ordenadoras de la experiencia, aunque llenadas por esta, (por lo tanto sintéticas), las cuales constituyen un sistema de operaciones en constante evolución, que explica el crecimiento y el desarrollo intelectual del individuo. El trayecto de la inteligencia se describe en etapas o estadios, donde cada una

supera integradoramente las deficiencias de la anterior, hasta llegar a un nivel de formalización y de pensamiento hipotético propios de la inteligencia adulta (Gozálvez, 2000).

Uno de los propósitos investigativos de Jean Piaget (1932/1983) fue el del juicio moral condensado en su obra *El criterio Moral del niño*, cuyo objeto de indagación es el juicio moral en los niños, además de ocuparse de problemas del comportamiento moral, abordándolos como secundarios en relación con los asuntos del juicio moral (Flavell, 1982).

Son tres los momentos que presenta su investigación: en un primer momento se pregunta qué es el respeto por la regla para el niño, para lo cual se sirve del análisis de las reglas del juego social. En un segundo momento Piaget (1932/1983) indaga en las reglas específicamente morales prescritas por los adultos y de las cuales los niños se hacen cierta idea, para éste fin se detiene en las ideas sobre la mentira. En un tercer momento, su estudio concluye estudiando las nociones que se dan a partir de las relaciones entre los niños, y es la noción de justicia la que le sirve al psicólogo ginebrino como tema central de sus entrevistas. Para tal fin Piaget elaboró una metodología clínica en la que combinó observación, entrevistas y análisis interpretativo en una muestra de niños de las escuelas de Ginebra y Neuchatel de edades entre seis y doce años (Piaget, 1932/1983, Rubio, 1989). A continuación se describen los principales hallazgos del proyecto piagetiano.

La moral, según Piaget (1932/1983, p. 9) es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo

adquiere hacia estas reglas.” Es clara la inspiración kantiana de esta noción, para Kant (1785/1949) la idea de moralidad estaba vinculada a la idea del respeto a las personas, es decir, el imperativo categórico de tratar a cada persona como un fin en sí misma y no como un medio. El aporte piagetiano a la idea de Kant es la existencia no de una sino de dos moralidades de la justicia, asunto que se describirá más adelante.

La pregunta inicial del psicólogo ginebrino es: ¿cómo llega la conciencia al respeto de esas reglas? La mayoría de las reglas proceden de los adultos y el niño las recibe y las aprende a respetar, dichas reglas se le dan elaboradas, cosa que no ocurre con los juegos sociales más simples de los niños, es en este contexto de juego, donde los niños elaboran las reglas. Por medio del estudio de los juegos infantiles, Piaget (1932/1983) abordó dos grupos de fenómenos, por un lado la práctica de las reglas, o la forma como los niños aplican las reglas y, de otra parte la conciencia de la regla, o la representación de cómo los niños de diferentes edades se representan la obligatoriedad de la regla. Piaget (1932/1983) observó el juego de las canicas, cuyas reglas se caracterizan por tener un código más o menos plástico, de tal manera que se pueden dar variaciones dentro del mismo juego según el lugar o la época, introducidas por los mismos individuos.

Desde el punto de vista de la práctica de las reglas Piaget (1932/1983) distinguió cuatro estadios, los cuales no se dan en un continuo lineal, sino que cada estadio puede darse con ciertas oscilaciones: un primer estadio es *motor o individual*, en donde el niño establece esquemas más o menos ritualizados, los cuales al ser obra de un solo individuo, no pueden provocar sumisión a algo

superior al yo, sumisión que caracteriza la aparición de las reglas. El juego es individualizado, sólo hay reglas motrices y no existen aún reglas colectivas propiamente dichas.

El segundo estadio es el *egocéntrico*, donde se da una primacía de la realidad psíquica interna y una indiferenciación entre el mundo exterior y el yo, se da entre los dos y cinco años. Inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas, el niño juega bien solo o bien con otros niños, pero sin preocuparse por dominar sobre ellos, de modo que pueden ganar todos. Esta conducta mixta es la que caracteriza este egocentrismo, de un lado el niño siente la necesidad de jugar como los demás, pero de otra parte no busca utilizar sus adquisiciones sino para sí mismo. Este estadio tiene su fundamento en la relación entre el niño y el adulto, en la cual el pensamiento del niño queda aislado, creyendo compartir el punto de vista de todo el mundo, cuando lo que en realidad acontece es que permanece encerrado en su propia óptica. (Piaget, 1932/1983)

Entre los siete u ocho años se desarrolla la necesidad de un acuerdo mutuo en el juego, aparece el tercer estadio de la *cooperación* naciente, donde cada jugador busca dominar a sus vecinos, para ello intenta controlarlos y unificar las reglas, es decir se busca luchar por ganar, pero observando reglas comunes. Piaget (1932/1983) caracteriza este momento señalando que: “De este modo el placer específico del juego deja de ser muscular y egocéntrico para convertirse en social” (p. 34) Pese a lo anterior los niños aún no conocen el detalle de las reglas.

Finalmente, Piaget (1932/1983) establece un cuarto estadio de la *codificación de las reglas*, entre los 10 y 12 años, donde las partidas son

reguladas de manera exhaustiva y las reglas son respetadas sin excepciones (Rubio, 1989). Los niños además de entenderse y cooperar, poseen un código, desde el cual discuten creando, también, una jurisprudencia, de tal manera que pueden legislar el conjunto de casos posibles. Todo esto se da en virtud a que los niños han conseguido razonar formalmente, han adquirido conciencia de las reglas por lo cual pueden generalizarlas a cualquier caso. El interés predominante es por la regla como tal.

Desde el punto de vista de la conciencia de la regla, dice Piaget (1932/1983) “encontramos una progresión todavía más vaga en el detalle, pero no menos clara en líneas generales” (p. 22). El psicólogo ginebrino señala tres estadios. En el primer estadio la regla no es coercitiva todavía, esto puede obedecer a dos razones, a que la regla es puramente motriz o al seguimiento inconsciente de ésta regla, esto es así porque el juego busca satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbolista. La conciencia de la regla consiste, en este momento, en rituales individuales.

En el segundo estadio el niño, por imitación o por intercambio verbal, empieza a desear jugar de acuerdo a unas reglas que recibe del exterior. La regla es concebida como sagrada, intangible, su origen es adulto y su esencia eterna, de tal manera que todo intento por modificarla es vista por el niño como una falta. Este carácter sagrado de la regla se explica por el hecho de que las reglas participan de la autoridad paterna, por lo que el niño tiene hacia ellas un respeto místico. Este estadio se inicia en el estadio egocéntrico y finaliza a mediados del

estadio cooperativo, desde el punto de vista de la práctica de la regla (Piaget, 1932/1983).

A partir de la segunda mitad del estadio de la cooperación y durante todo el estadio de la codificación de las reglas (desde el punto de vista de la práctica de la regla). aparece el tercer estadio de la conciencia de la regla, ésta se concibe como una ley que obedece al mutuo consentimiento, su respeto es obligatorio, y es posible su modificación si estas son sancionadas por la colectividad. La regla del juego se le presenta al niño ya no como una ley exterior impuesta por el adulto y por lo tanto sagrada, sino como efecto de una decisión libre. La heteronomía se ha transformado en autonomía, hay autonomía cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. Dice Piaget (1932/1983):

[el niño] ya no se remite, como los chiquitines, a la sabiduría de la tradición. Ya no cree que todo se arregló del mejor modo, en el pasado, y que el único medio de evitar los abusos es [sic] respetar piadosamente las costumbres establecidas. Cree en el valor de la experiencia, en la medida en que este valor está sancionado por la opinión colectiva. (p. 53)

La correlación entre los estadios de la práctica de la regla y los de la conciencia de la regla es estadística y general, aunque

(...) a grandes rasgos, creemos que es seguro que existe una relación. La regla colectiva es, en primer lugar algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y

aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma.(Piaget 1932/1983, p. 22).

Este análisis permite diferenciar entre dos tipos de relaciones sociales: Por un lado, la obligación, que implica respeto unilateral, de autoridad y se vincula con el egocentrismo infantil; y, de otro lado, la cooperación, que consiste en un intercambio entre individuos iguales, es la única en donde el individuo puede socializar, sólo nace entre iguales y conduce a la práctica de la reciprocidad.

Psicológicamente es posible identificar una realidad, aunque infantil, social, racional y moralmente constituida, donde hay una unidad entre egocentrismo y obligación, por un lado, y entre cooperación y autonomía, por el otro. La obligación es asimilación del mandato adulto, egocentrismo, desde allí se da un paso a la concepción de la regla como libre decreto de la conciencia, que ya no es coercitiva y exterior. En el momento en que se da la regla de cooperación, dejando atrás la de obligación, la regla se convierte en una ley moral efectiva. A partir de ese momento las nociones racionales de lo justo y de lo injusto empiezan a regular las costumbres, el niño las relaciona con el funcionamiento de la vida social entre iguales, a diferencia de los estadios previos, donde la costumbre era más importante, era superior y exterior al individuo (Piaget, 1932/1983).

Es necesaria una precisión en este punto: nunca hay obligación pura, es decir respeto puramente unilateral, así como nunca hay cooperación pura, entre iguales un individuo puede presionar a los otros. La cooperación es un equilibrio ideal al que se dirige toda relación de obligación, con el crecimiento del niño sus

relaciones tienen a acercarse a la igualdad con el adulto. Cada nuevo grado en la obligación o en la cooperación obedece a una diferenciación cualitativa de los estados de conciencia y en las conductas (Hersch, Reimer & Paolitto, 1984)

Piaget (1932/1983) observó también el juego entre niñas, del cual concluyó que “las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos (...) no hemos llegado a descubrir un juego colectivo que presentara tantas reglas y sobre todo tanta coherencia en la organización y la codificación de estas reglas.” (p. 63) En ellas solamente distingue dos estadios: egocentrismo y cooperación.

La similitud con los niños radica en que las niñas consideran la ley en un comienzo como intangible, y sus modificaciones como transgresiones, más adelante reconocen modificaciones con base en la voluntad del grupo, así como también coinciden en el hecho de que la cooperación entre semejantes conduce a derogar el misticismo de la regla. Sin embargo, en las niñas, este paso se da más temprano que en los niños (cerca de los ocho años) por lo que son más tolerantes y más abiertas a los cambios. Las niñas son menos explícitas que los niños, por esa razón Piaget (1932/1983) las considera menos preocupadas por la elaboración jurídica, de tal manera que si la regla emana del juego mismo es buena, las niñas no introducen diferencias, casos posibles o condiciones de acuerdo.

La regla evoluciona con la edad, hay una diferencia en la práctica y en la conciencia de la regla a los cinco y a los doce años. Piaget (1932/1983) infiere la existencia de tres tipos de reglas, entre las cuales existe continuidad funcional y diferencia cualitativa en cuanto a su estructura, por lo cual hace una tajante

afirmación: "(...) toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria" (p. 71). Piaget (1932/1983) hace referencia a fases sucesivas de procesos regulares, que se producen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia, no hay estadios globales definidos por la heteronomía o la autonomía, es decir, un niño puede estar en el estadio de la autonomía en la práctica de las reglas pero su conciencia de la regla esta caracterizada por la heteronomía.

Como se venía diciendo, hay tres tipos de regla: La regla motriz, su origen se encuentra en las costumbres ritualizadas, es debida a la inteligencia motriz preverbal y es independiente de toda relación social; la regla coercitiva que se da en virtud al respeto unilateral y la regla racional cuyo origen es el respeto mutuo. El punto clave de la investigación piagetiana en este punto es la diferencia que existe, por un lado, entre la presión unilateral (respeto unilateral por la regla), que conduce a la regla coercitiva, a la heteronomía y a la moralidad del deber; y la cooperación (respeto mutuo), por otro lado, que lleva a la regla racional y a la autonomía, y a la moralidad del bien.

La segunda investigación de Piaget (1932/1983) en su obra la dedica al realismo moral que resulta de la presión ejercida por el adulto sobre el niño, es la primera noción de la que el pensamiento moral toma conciencia al intentar reflexionar. Toda regla moral en principio permanece exterior a la conciencia antes de interiorizarse realmente. En la fase de exterioridad se da el realismo moral. Este realismo moral es la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores con los que está en contacto como subsistentes en sí mismos, independientes de

la conciencia y por sí mismos con carácter obligatorio en cualquier circunstancia y contexto.

El realismo moral posee tres características: Es esencialmente heterónimo, el acto conforme a las reglas es bueno, de lo contrario es malo; la regla debe ser seguida al pie de la letra y conduce a una concepción objetiva de la responsabilidad; y los actos no se valoran de acuerdo a la intención o motivación (que constituirán la responsabilidad subjetiva) sino conforme a la adhesión a las reglas.

La responsabilidad objetiva se encuentra hacia los siete años, y la responsabilidad subjetiva hacia los nueve, aquella disminuye con la edad. Así como el realismo moral responde a la presión ejercida por el adulto, también es un producto natural y espontáneo del pensamiento del niño, procede y tiene fundamento en el realismo infantil, como idea o filosofía infantil, que puede definirse “como una suerte de confusión entre lo interno y lo externo, o como la tendencia a proyectar en objetos todo aquello que no es más que el resultado de la actividad mental del sujeto” (Piaget, 1927). Un ejemplo que ilustra esto es cuando el niño cree que las nubes se mueven por que “deben” avanzar rápidamente para que venga la lluvia o la noche, esto es así en razón al del realismo infantil, por el cual la ley para el niño es a la vez física y moral, asunto que se aprecia cuando para el niño cualquier infracción de la verdad, sin importar si es involuntaria, se llama mentira y conduce al castigo y las cosas mismas castigan si la falta pasa desapercibida. El niño debe ir a la cama, según mandato

adulto, o cepillarse los dientes, exactamente como el sol alumbra el día y la luna sale en las noches.

La mentira, objeto de investigación en este punto, permite apreciar que es un problema cuyo origen está en el encuentro de las actitudes egocéntricas del niño con la presión moral adulta. Piaget (1932/1983) concluye que existe una evolución creciente hacia la responsabilidad subjetiva y un abandono del objetivismo, de tal manera de la mentira llega a considerarse como una traición consciente e intencionada de la verdad. A partir de los ocho años aparece el respeto mutuo, donde la mentira es mala en sí. Es este respeto mutuo y la cooperación la que permite la interiorización de la regla y su generalización, lo que da paso a la autonomía moral (Piaget, 1932/1983, Rubio, 1989).

Hay un aporte de trascendental importancia en las investigaciones sobre el juicio moral de Piaget (1932/1983), es la distinción entre dos planos en el pensamiento moral. Por un lado se encuentra el *pensamiento moral efectivo* o la *experiencia moral*, que poco a poco va a constituirse en la acción y conduce a juicios de valor que le permiten al individuo conducirse en cada situación y constituir marcos de evaluación de los actos de los demás. De otro lado, se encuentra el *pensamiento moral teórico o verbal*, vinculado estrechamente a la experiencia moral, pero alejado de ésta en cuando reflexión. Este pensamiento moral se expresa cada vez que es necesario juzgar los actos de los demás, y cuando es menester enunciar principios generales sobre la propia conducta. En el caso del niño dice Piaget (1932/1983, p. 147-148):

(...) creemos que, aún en el niño, la reflexión moral teórica consiste en una toma de conciencia progresiva de la actividad moral propiamente dicha (...) toda toma de conciencia invierte el orden de aparición de las nociones: lo que es primero en el orden de la acción es último en el orden de la toma de conciencia (...) como tal [la toma de conciencia] va rezagada respecto a la actividad propiamente dicha.

La superación del realismo se da con la ayuda intelectual y moral del adulto, esta cooperación sustituye la presión adulta, y contribuye en el paso desde la heteronomía hasta la autonomía moral, que se da cuando la conciencia descubre un ideal independiente de toda la presión exterior. Sin relación con los demás no hay necesidad moral. Cuando el respeto mutuo es tan fuerte que lleva al individuo a desear tratar a los demás como él querría ser tratado es allí cuando aparece la autonomía.

Estos estudios llevaron a Piaget (1932/1983) a la postular la existencia de dos tipos de respeto, por lo tanto, dos tipos de morales: una moral de obligación o de la heteronomía y una moral de la cooperación o de la autonomía. Piaget (1932/1983) se interesa por estudiar, en la tercera parte de su obra, el segundo tipo de moral: la autonomía. Aunque reconocía que es un concepto difícil de estudiar, el psicólogo ginebrino encontró en la noción de la justicia “la más racional de todas las nociones morales” (p. 167), que parece resultar directamente de la cooperación, la noción que le permitiría un estudio sin demasiadas dificultades de la autonomía. Lo que hay detrás de la elección de la justicia por parte de Piaget es la creencia del psicólogo ginebrino en que la moralidad es un asunto de justicia,

teniendo en cuenta que la moralidad sería el respeto hacia la norma y hacia las personas (Kohlberg, 1984/1992).

Para Piaget (1932/1983) la regla de justicia es una ley de equilibrio de las relaciones sociales, se perfila a partir de la autonomía y en la medida en que se incrementa la solidaridad entre los niños. El sentido de justicia es en gran parte independiente de la influencia y refuerzo adulto, para su desarrollo demanda de respeto y solidaridad entre niños.

Existen dos nociones de justicia: en la primera la justicia es inseparable de la sanción y se basa en la correlación entre los actos y su distribución, de tal manera que una sanción sería injusta si se castiga a un inocente, si un culpable es recompensado o si es desproporcionada respecto a la falta o al mérito. La segunda noción de la justicia la vincula a la igualdad, es así que una distribución sería injusta si favorece a unos por encima de otros. La primera noción, para Piaget (1932/1983) es la más primitiva.

Piaget (1932/1983) estudia tres aspectos de la justicia: la justicia inmanente (según la cual la sanción emana de las cosas), la justicia retributiva (dar a cada cual conforme se merece) y la justicia distributiva (dar a cada cual de manera proporcional con interés de equidad). Piaget encuentra que existen dos tipos de sanción o de justicia retributiva, la sanción expiatoria propia de las relaciones de presión (en donde la sanción más severa es la más justa) y la sanción por reciprocidad (la sanción justa exige una reparación de la reciprocidad violada). A pesar de reconocer peligros metodológicos, como la procedencia de los niños de la muestra, la personalidad proclive a la sanción expiatoria en algunos individuos y

la idea que podrían tener los niños de estar siendo probados para escoger el castigo más severo, Piaget (1932/1983) concluye que el segundo tipo de sanción –por reciprocidad- tiende a predominar sobre el primer tipo –expiatorio-. Los niños más pequeños prefieren los castigos más severos, los mayores optan por la reciprocidad. A la moral heterónoma le corresponde la noción de expiación, si la ley moral procede de la voluntad de los adultos la desobediencia es castigada con cualquier dolor arbitrario, la regla es sagrada y no se puede provocar la indignación de los mayores. A la moral de la autonomía y la cooperación le corresponde la sanción por reciprocidad. El paso de un tipo al otro es un caso particular de la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo.

Respecto de la justicia inmanente Piaget (1932/1983) encuentra que la creencia en la necesidad y la universalidad de la sanción expiatoria es más fuerte cuanto más pequeño es el niño. Por último, Piaget (1932/1983) aborda los conflictos posibles entre justicia retributiva y justicia distributiva, y encuentra que las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación y constituyen una forma de justicia que se opone a las formas primitivas de sanción. Los niños que sitúan la justicia retributiva por encima de la justicia distributiva son los que aún están bajo la presión adulta, los que optan por la igualdad por encima de la sanción son aquellos que desde las relaciones de igualdad y respeto mutuo pueden comprender mejor las situaciones psicológicas y juzgar de acuerdo a normas novedosas.

Esta investigación sobre la justicia permite a Piaget (1932/1983) postular tres periodos o fases en el desarrollo de la justicia en el niño: un primer periodo,

entre los siete y ocho años, donde la justicia está subordinada a la autoridad adulta, toda sanción es legítima; un segundo periodo, entre los ocho y los once años, donde domina el igualitarismo sobre otras nociones, sólo son legítimas las sanciones que emanan de la reciprocidad; un tercer periodo entre los once y los trece años, en el cual la justicia igualitaria se enriquece por preocupaciones de equidad, donde la ley no es algo idéntico para todos. La justicia en un comienzo se halla sujeta a la obediencia, es decir al principio heterónomo, más tarde la justicia se extiende por la vía autónoma, la equidad adviene como un tipo superior de reciprocidad basado en la situación real de cada persona.

Es fundamental hacer el acento en la autonomía y los logros que ésta implica, uno de estos logros es la reversibilidad, el tipo autónomo del juicio moral consigue un grado de equilibrio que no es realizado en el tipo heterónomo del juicio. Para Piaget (1964/1994) un sistema o estructura es reversible cuando está en equilibrio. La moral autónoma es más reversible y equilibrada que su contraparte, debido a que explícitamente involucra algunas formas de toma de rol mutuo y recíprocos, los individuos pueden entender los intereses de otros, sus necesidades y puntos de vista antes de pronunciarse sobre un asunto, cosa que no sucede en el tipo heterónomo, donde el individuo tiende a centrarse en un problema particular moral desde sólo una perspectiva (Colby y Kohlberg, 1987).

A manera de síntesis se puede afirmar que el estudio del juicio moral en el niño ha permitido a Piaget (1932/1983) distinguir entre dos tipos de relaciones sociales: las de presión que impone un sistema de reglas al individuo y las de cooperación, que busca hacer nacer desde el interior la conciencia de la normas.

Así mismo Piaget encuentra un “parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción” (p. 335).

Es por lo anterior que es posible hablar de un cognitivismo moral, donde las normas lógicas y morales lejos de ser innatas tienen su origen y maduración en las relaciones sociales, sin estas el individuo permanece egocéntrico. Tanto la moral como la lógica son moldeadas en la relación, la relación entre iguales posibilita una influencia recíproca entre el pensamiento y la acción. Las prescripciones lógicas y morales impuestas por los mayores son, en principio aceptadas obedientemente, pero es a través de la relación entre iguales que se puede superar el realismo egocéntrico tanto lógico como moral, es en este punto donde se halla el vínculo de esta obra con las demás obras del psicólogo ginebrino (Flavell, 1982).

Este punto es relevante, pues introduce una sensible diferencia con el pensamiento de Emile Durkheim (1922/1972), quien, como ya se apuntó antes, defendía la subordinación de lo moral a lo social, diciendo que era a través del influjo y la presión de la sociedad que se daba lo moral en el individuo. La moral subjetiva, personal no existiría, la única moral sería la impersonal, la objetiva, cuyo fin es la sociedad no el individuo. Lo moral consistiría, solamente, en comprender y aceptar las leyes sociales, en la medida en que estas se encuentran por encima del individuo (Durkheim, 1922/1972). Lo propio de Piaget con respecto a este planteamiento es estimar que más allá de la pura interiorización o internalización de normas sociales en las estructuras cognitivas existía una elaboración por parte

del individuo, cambios en la comprensión de las normas y principios de valor de fundamentan una sociedad (Paya, 2001) Piaget (1932/1983) critica el hecho de que Durkheim no se haya dado cuenta que la moral no tiene que ser entendida como un asunto exterior a los individuos, sino que nace en un conjunto de relaciones entre individuos.

Tras una lectura detenida de la obra de piagetiana sobre el desarrollo del juicio moral, se observa que Piaget no ha establecido de un modo preciso ni las relaciones entre etapas de desarrollo intelectual y las del desarrollo moral, ni tampoco los estadios sucesivos y diferenciales que atraviesa el desarrollo moral, sólo se distinguen dos fases del criterio moral; la heterónoma y la autónoma (Rubio, 1989), con una fase intermedia de transición entre una y otra. El fundamento de la anterior afirmación es que Piaget (1932/1983), aunque empleó el término estadio para caracterizar la heteronomía y la autonomía, no define esos dos estadios de acuerdo a los estrictos criterios de estadio que el aplicó al pensamiento lógico matemático (Kohlberg, 1992). Es Kay (1970), quien cree posible estructurar una serie de estadios según la propuesta piagetiana: un primer estadio egocéntrico, un segundo autoritario en donde se da el respeto unilateral, la justicia inmanente; en tercer estadio de reciprocidad y un cuarto estadio de la equidad.

Se ha señalado que Piaget hizo mucho énfasis en los factores cognitivos descuidando los factores motivacionales, en esta dirección, Gabriel (1971, citado por Rubio, 1989) revisa la teoría piagetiana y propone que es la capacidad creciente de autocontrol, con la cual se va relegando la ansiedad, la que permite

que el niño se libere progresivamente de la heteronomía y de la sujeción a la ley inmutable. También se le ha criticado el no poner atención a las diferencias individuales, motivadas por los diversos contextos y circunstancias (Rubio, 1989). Sin embargo es importante anotar que Piaget tuvo bastante cautela respecto a la forma en que debe concebirse la noción de etapa o estadio en el ámbito moral, el psicólogo ginebrino apunta que las diferencias individuales en el juicio moral no permiten establecer de manera unívoca estadios del desarrollo. (Flavell, 1982). También se han dado críticas desde la perspectiva conductista o del aprendizaje social, sin embargo estas mismas críticas al proceso moral concebido como unidireccional e irreversible también se levantan contra la obra de Lawrence Kohlberg (1984/1992), por lo cual se abordarán con cuidado más adelante.

4. La aproximación cognitivo evolutiva al desarrollo moral en Lawrence Kohlberg.

La revisión conceptual de la teoría piagetiana, sobre el juicio moral permite entrar al pensamiento del psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg. Se comenzará con un breve recorrido sobre su obra, las modificaciones fundamentales que realizó al trabajo de su antecesor Jean Piaget, así como los avances significativos que le permitieron avanzar en una nueva dirección en el tema del desarrollo moral. Sobre este tópico, se definirán ciertos presupuestos conceptuales básicos para entender su propuesta, se describirán los estadios del desarrollo moral –núcleo de su propuesta, y se revisarán estos mismos estadios desde la óptica de la justicia.

Lawrence Kohlberg nació en 1927 en Bronxville, Nueva York. En 1948 ingresó a la universidad de Chicago. El primer estudio de Kohlberg sobre el desarrollo moral fue su tesis doctoral, del año 1958, cuyo foco de interés fue el desarrollo de la autonomía en el juicio moral de los niños de edades entre 10 y 16 años usando la distinción de Piaget (1932/1983) entre heteronomía y autonomía. La investigación buscaba establecer si era posible extender la búsqueda de la autonomía moral a la adolescencia. La hipótesis de Kohlberg era que ciertos antecedentes sociales y ambientales tendrían efecto en el desarrollo de la autonomía moral. Para probar esta presunción Kohlberg (1958, citado en Colby & Kohlberg, 1987) diseñó una serie de dilemas morales hipotéticos que presentó a su muestra. El método pretendía diferenciar los tipos heterónomos y autónomos de Piaget (1932/1983) y medir el desarrollo de la autonomía moral.

Tras los análisis de este trabajo fue claro para Kohlberg (1984/1992) que los dos tipos propuestos por Piaget (1932/1983) no eran suficientes para clasificar y categorizar todos los tipos del razonamiento moral que aparecieron en las respuestas y declaraciones de los niños. Esto le permitió a Kohlberg formular la secuencia de desarrollo en seis estadios, que en ese trabajo original de enumeraban como “Tipo 0” a “Tipo 5” (Kohlberg, 1958, citado en Colby & Kohlberg, 1987), estos hallazgos lo condujeron a abandonar la tipología piagetiana.

El análisis de aquel primer trabajo le permitió a Kohlberg concluir que, aunque la tipología de heteronomía y autonomía de Piaget (1932/1983) sugería ciertos aspectos o dimensiones del juicio moral relativos a la edad y al desarrollo cognitivo, no definía estadios como “todos estructurados”, como modelos de juicio moral. Su tesis doctoral no pudo validar la distinción piagetiana como una manera útil de caracterizar el desarrollo moral adolescente. Sin embargo, Kohlberg (1958, citado en Colby y Kohlberg, 1987) incluyó ciertos elementos inspirados en el trabajo de Piaget (1932/1983), como la atención que los tres primeros estadios hacen en las consecuencias, más que en las intenciones. También Kohlberg (1958, citado en Colby & Kohlberg, 1987) mantuvo la idea de que la autonomía es una característica central del razonamiento moral maduro.

En un trabajo posterior, Kohlberg (1968) asumió que el niño era un filósofo que construía significados sobre categorías o cuestiones universales tales como la justicia (Kohlberg, 1968). Al presumir que los niños son filósofos, asumió que la mente del niño posee una estructura. Esto se convirtió en el primer supuesto de la

vía cognitivo evolutiva de la moralidad. Lo que extrajo del estudio piagetiano es que existen estructuras mentales relacionadas con el razonamiento moral y que la estructura cognitiva se va desarrollando en estadios, o en construcciones que eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia invariante (Kohlberg, 1984/1992).

Más tarde Kohlberg edita un ensayo titulado “Continuidades en el desarrollo moral en la infancia y la adultez” (1973, citado en Colby & Kohlberg, 1987). Este trabajo significó una mayor y más aguda separación entre la estructura o forma del razonamiento y el contenido. Apoyó sus hallazgos en entrevistas longitudinales, así como en criterios metodológicos más claros. En 1976 Kohlberg presentó un nuevo trabajo, esta vez incorporando los tipos de heteronomía y autonomía de Piaget (1932/1983) dentro de la noción de subestadios (Colby & Kohlberg, 1987). En 1987 junto con Anne Colby presenta una revisión de sus instrumentos de investigación, en donde detalla presupuestos de su teoría y de su metodología de puntuación e interpretación de los estadios del juicio moral. En 1984 se publica una nueva revisión de su trabajo, que compendia sus hallazgos, presupuestos y donde responde a sus principales críticos. Lawrence Kohlberg se suicidó en abril de 1987, a los 59 años de edad (Walsh, 2000).

La pregunta principal al estudiar la propuesta del psicólogo Lawrence Kohlberg es la de cómo puede estudiarse la moralidad. La respuesta, del mismo Kohlberg, (1968/1979) dice que:

Las tendencias actuales en el campo de la ética, la lingüística, la antropología y la psicología cognitiva han sugerido un nuevo enfoque

que parece evitar el pantano de confusiones semánticas, sesgos valorativos y relatividad cultural en que han naufragado los enfoques psicoanalíticos y semánticos de la moralidad. La nueva investigación académica en todos estos campos está centrándose actualmente en las estructuras, formas y relaciones que parecen comunes a todas las sociedades y todas las lenguas en vez de los rasgos que hacen diferente a una lengua particular o a una cultura (p. 303)

Este enunciado permite introducir varios elementos que se apreciarán, de manera más detallada, a lo largo de las páginas siguientes. Es evidente el interés universalista de Kohlberg, en contraste con las posturas relativistas y contextuales, para Kohlberg es claro que existen principios universales que inspiran y sustentan el juicio moral. Pero para llegar a entender este punto es necesario ir más despacio. Para ello es fundamental hacer una breve referencia a ciertos principios y supuestos que Lawrence Kohlberg (1984/1992) refiere a propósito de su estudio.

Dice Kohlberg (1984/1992, p.275) “Creo que una teoría psicológica de la ética es incompleta, incluso como teoría psicológica, si no se demuestran sus implicaciones filosóficas”. Con esto en mente, los supuestos filosóficos previos a la indagación psicológica son metaéticos, las conclusiones filosóficas extractadas de dicha investigación son ético-normativas.

Efectivamente, Kohlberg (1984/1992) distingue entre las éticas normativas y la metaética. Las preguntas propias de las éticas normativas son por lo bueno, lo malo, la moralidad de las obligaciones, el cómo y el por qué. Los juicios normativos dicen cuándo una escogencia o una acción están moralmente

correctas o equivocadas (Frankena, 1973) El pensamiento metaético no se dirige hacia ninguna cuestión particular o general sobre lo que está bien o mal. En lugar de ello, se orienta hacia cuestiones lógicas, epistemológicas o semánticas planteándose preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el significado o definición de términos éticos como “correcto”, “incorrecto”, “bueno” o “malo”? ¿Cuál es la naturaleza, significado o función de juicios que involucran tales términos? ¿Cuáles son las reglas para emplear tales términos? ¿Qué es moralidad?, ¿La moralidad es relativa al individuo o es universal? En palabras del filósofo William Frankena (1973) la metaética “consiste enteramente en análisis filosófico” (p.95).

Aunque ambos tipos de pensamiento son cercanos el acento de Kohlberg (1984/1992) se dirige hacia los juicios normativos, no se adentra en la metaética. Desde una perspectiva piagetiana la ética normativa corresponde al pensamiento operacional, mientras que la metaética es un razonamiento reflexivo de segundo orden.

Un supuesto trascendental de Kohlberg (1984/1992) es que las ideas de moralidad no pueden por sí mismas ser moralmente neutras, la postura moral kohlberiana se puede justificar filosóficamente. Los sistemas de pensamiento moral pueden ser más o menos válidos, y el avance de ciertos sistemas a otros puede representar una secuencia evolutiva.

Lawrence Kohlberg (1984/1992) define el desarrollo como “activar, moverse de una posición original a otra que provee más oportunidad para un uso efectivo; causar el crecimiento y la diferenciación en la línea natural a su clase o tipo; atravesar por un proceso de un crecimiento natural, diferenciación o evolución por

cambios sucesivos” (p. 278). Existe un nivel interno de adecuación que rige el desarrollo, el desarrollo no es un simple cambio de conducta, es un cambio caracterizado por una mayor diferenciación, integración y adaptación. Al hablar de “más adecuado” y “más adaptado” significa tomar una postura no neutral.

Kohlberg (1984/1992) parte del supuesto de un hipotético significado universal de la moralidad. Efectivamente, su investigación demuestra que el desarrollo individual en el razonamiento moral es una continua diferenciación entre la universabilidad moral y los hábitos y creencias más subjetivas y culturalmente específicos. Esta posición se opone radicalmente al relativismo ético o cultural, que defiende que cada cultura tiene su propio conjunto de cosas buenas, y lo que es bueno en esa cultura no puede necesariamente ser bueno en otra cultura.

Lo que el relativista considera es que los principios morales son culturalmente cambiantes de una forma fundamental, que tal diferencia es lógicamente inevitable, debido a que no existe manera en que las personas racionales o reflexivas resuelvan sus diferencias en lo que a valores y juicios morales se refiere, y por último, considera que cada persona debe vivir con los principios morales. En palabras de David Wong (1991) el relativismo: “Asume a menudo la forma de negación de que exista un único código con validez universal, y se expresa como la tesis de que la verdad moral y la justificabilidad –si existen cosas semejantes- son en cierto modo relativas a factores cultural e históricamente contingentes” (p.593).

Por su parte, el credo Kohlberg (1984/1992) afirma que:

Creemos que hay una universalmente válida forma de proceso de pensamiento moral racional que todas las personas podrían articular, asumiendo unas condiciones sociales y culturales adecuadas al desarrollo de estadio moral cognitivo. Creemos que la ontogénesis hacia esta forma de pensamiento moral racional se da en todas las culturas, en la misma invariante y escalonada secuencia (p. 284).

Un principio maduro es universal en el sentido del imperativo categórico de Kant (1785/1949)²: dejar que la máxima de la conducta individual sea el generalizable a la humanidad. Los principios morales maduros son justificables racionalmente y aplicados por todos los agentes morales (Kohlberg, 1984/1992).

La universalidad de un juicio:

Equivale a la reversibilidad del mismo, como disposición a aceptar la misma solución al conflicto sea cual fuere la posición en la que uno se encuentra. La reversibilidad es la manifestación fundamental de una asunción de roles equilibrada, siendo un elemento esencial de la lógica normativa de la reversibilidad la idea de que los deberes son correlativos o recíprocos a los derechos (Gozálvez, 2000, p. 88.)

Los juicios morales, tal y como los concibe Kohlberg (1984/1992) tienen un carácter prescriptivo, no descriptivo, esto es, los juicios morales dirigen, mandan, constriñen a tomar una acción, la prescripción moral es un imperativo que se

² Kant (1785/1949) entiende que el juicio moral es un proceso dirigido por premisas evidentes a una razón universal, estas premisas son denominadas por Kant como principios, que operan como axiomas de los que se desprenden juicios de casos particulares de acuerdo a un procedimiento imparcial.

deriva de reglas o principios de acción que el hablante vincula a sus acciones. Un juicio moral se produce cuando un hecho introduce un desequilibrio, que genera un conflicto en el sistema de valores que posee un individuo, si ésta persona desea restaurar el equilibrio debe clarificar en qué cree y justificar la decisión que tome ante sí mismo y quizá ante otras personas, y es a través del ejercicio del juicio moral, como proceso cognitivo, que es posible reflexionar sobre valores y ordenarlos en cierta jerarquía lógica (Hersch, Reimer & Paolitto, 1984).

Los juicios morales poseen ciertos rasgos distintivos que les dan su carácter de juicio moral. Primero, son juicios de valor, no de hecho; segundo, son juicios sociales, juicios que involucran a personas; tercero, son prescriptivos o juicios normativos, juicios sobre el deber, sobre derechos y responsabilidad, más que juicios de valores o preferencias (Colby & Kohlberg, 1987).

La naturaleza prescriptiva del juicio moral implica que estos dirigen, comandan u obligan a tomar cierta acción. Las prescripciones morales no son simplemente direcciones para la ejecución de acciones específicas, más bien son imperativos que se derivan de alguna regla o principio de acción que el hablante toma como obligatoria de su propia acción. Un juicio moral es “un compromiso implícito de acción por el hablante y por otros que comparten su principio, un compromiso expresable como regla o principio” (Colby & Kohlberg, 1987, p. 10).

La moralidad, según Kohlberg (1984/1992) está basada y referida a principios.³ La concepción de moralidad según principios es sensible a los diferentes contextos y circunstancias de la vida, pero su óptica de juicio de estos contextos y situaciones son principios universales, esto es, no son principios arbitrarios, existe una estabilidad de principios. Un principio no es una regla establecida, es más bien una forma de construir una situación moral concreta, cada valor, como por ejemplo la máxima kantiana de tratar a cada persona como un fin en sí misma y no como un medio, requiere una interpretación en situaciones específicas, dice Kohlberg (1984/1992): “Así pues, es el razonamiento de principios el que entiende el valor de la personalidad humana como una forma de construir una resolución de un dilema moral, pero no entiende este valor como una regla substancial que dicta *a priori* lo que esa resolución debería ser” (p. 295)

Los principios no son razonamientos inductivos que provienen de hechos morales pasados, no son “reglas constitutivas” o axiomas *a priori* desde los que se deducirían los principios morales. Los principios, dice Kohlberg (1984/1992), se pueden entender mejor como construcciones, es decir, como un proceso en espiral de alcanzar un equilibrio reflexivo entre los principios y las intuiciones, si por ejemplo, existe una diferencia entre el principio y las intuiciones personales sobre la acción correcta en un dilema se puede reformular el principio o decidir

³ Es pertinente anotar que en los autores retomados por Kohlberg el concepto de principio es diferente. Para Kant el principio es un proceso formal, no referido a contenidos particulares, y se encuentra vinculado a una concepción de deber y obligación. Para Rawls los principios se vinculan a cierto concepto de la justicia como imparcialidad, que se expresa en estos principios que defienden derechos particulares de una sociedad democrática moderna. Para Hare los principios son reglas generales que se pueden formular de manera imperativa u obligatoria y de manera independiente respecto a juicios descriptivos (Yañez, 2000).

que la intuición moral estaba equivocada. Para Kohlberg (1984/1992) los principios morales son construcciones evolutivas, esta perspectiva es conforme con la perspectiva constructivista del desarrollo cognitivo de Piaget, según la cual las estructuras mentales no son ni biológicas innatas a priori ni son hábitos inductivos aprendidos de forma pasiva a partir de experiencias sensoriales, sino que son más bien, construcciones activas de experiencias que se asimilan mientras que se acomodan a ellas.

Para Kohlberg (1984/1992) existen dos maneras de explicar el desarrollo moral: por una parte, las concepciones normativas interpretan la moralidad como una copia de los valores de la sociedad, dentro de esta concepción se inscriben los enfoques no cognitivos, que prescinden de la importancia que posee el razonamiento en la explicación de la conducta humana. De otra parte están las concepciones que explican la moralidad como la “construcción” de los principios morales autónomos por parte de cada individuo, acá se encuentran los enfoques cognitivos que conciben el desarrollo como producto de la interacción entre estructuras del individuo y las del medio ambiente. En esta última óptica se instala la teoría de Kohlberg (1984/1992)

Efectivamente, un presupuesto de la teoría cognitiva del desarrollo es que los individuos construyen significados por ellos mismos sobre su acción en el mundo. Conforme se da una interacción con el mundo, se activan constructos sobre la realidad. No es el psicólogo o el filósofo el que elabora los significados, es el mismo individuo el que, por medio de sus relaciones interpersonales y su propia espontaneidad, construye significados (Piaget 1932/1983).

Colby y Kohlberg (1987) hacen una distinción relevante: entre competencia y ejecución. Ambos términos difieren en cierto grado dependiendo del problema en cuestión, del contexto y de otros factores. Las personas no siempre usan su más alto estadio de razonamiento moral, de tal manera que aunque poseen la competencia de un Estadio 5, ejecutan un razonamiento de Estadio 3 o Estadio 4. Metodológicamente la aplicación de dilemas y de preguntas de prueba que buscan elicitar los límites superiores de pensamiento del sujeto, intenta minimizar la brecha que puede abrir esta diferencia.

Los dilemas hipotéticos de Kohlberg (1984/1992) son historias cortas, generalmente tomadas de la tradición filosófica, en donde se plantean conflictos entre los derechos o reclamaciones de diferentes personas en situaciones de dilema. A estos dilemas les sigue la aplicación de una serie de preguntas estandar (Colby y Kohlberg, 1987; IDEP, 2000) para verificar el razonamiento de los individuos, tales interrogantes se centran sobre aspectos de justicia y rectitud. El método para evaluar el razonamiento moral parte de la aplicación de estos dilemas hipotéticos, teniendo presente una diferenciación entre forma y contenido, prestando atención a aquella sobre ésta. Una entrevista se clasifica, primero por el contenido de la elección, luego por el contenido de la justificación de la acción y, por último, por el contenido de valor dado en la justificación. Tras este proceso la entrevista es clasificada por estadio o estructura, se identifican las estructuras de justicia formales, y el uso de operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. Kohlberg (1984/1992) es consciente de que los dilemas hipotéticos no suscitan de manera usual sentimientos fuertes como los provocados por una situación o

evento real, pero es claro que los juicios morales de la vida real si demandan el empleo de las mismas estructuras cognitivas de toma de perspectiva que requieren los dilemas hipotéticos

Tal y como se ha venido indicando, la propuesta kolhberguiana así como la piagetiana se enmarcan dentro de las teorías cognitivo-evolutivas del desarrollo, cuyo rasgo central es el recurso al concepto de estadios y a la idea de reorganización secuencial vinculado a la edad en el desarrollo de la moral. Dice Kohlberg (1968/1979) en referencia a Piaget (1932/1983):

Inspirado en el esfuerzo pionero de Piaget para aplicar un enfoque estructural al desarrollo moral, he elaborado gradualmente durante los años de mi estudio un esquema tipológico que describe las estructuras y formas generales del pensamiento moral que pueden definirse independientemente del contenido específico de decisiones o acciones morales particulares (p. 303)

Esta vía cognitivo-evolutiva se caracteriza porque demanda un proceso representativo o codificador que interviene entre el estímulo y la respuesta. Según Baldwin (1969, citado en Kohlberg, 1984/1992) los presupuestos de esta vía se encuentran:

Primero, el desarrollo básico incluye transformaciones básicas de estructuras cognitivas que no son susceptibles de definirse o explicarse por los parámetros del aprendizaje social. Se explican por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.

Segundo, el desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del medio, no se debe tanto a la maduración o al aprendizaje. Esta interacción conduce a estadios cognitivos que representan las transformaciones de simples tempranas estructuras cognitivas cuando se aplican (o asimilan) al mundo exterior y se acomodan (o reestructuran).

Tercero, las estructuras cognitivas son estructuras de acción, la organización de los sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos.

Cuarto, la dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor equilibrio dentro de la interacción organismo-entorno, esto es, un mayor equilibrio de reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto/situación percibido y la acción del objeto/situación sobre el organismo. Este equilibrio se refleja en una estabilidad o conservación de un acto cognitivo bajo una transformación aparente.

A estos cuatro presupuestos, referidos al desarrollo cognitivo, es necesario añadir ciertos presupuestos sobre el desarrollo socio-emocional, para que pueda aplicarse esta vía al desarrollo social (Baldwin, 1969, citado en Kohlberg, 1984/1992):

Primero, el desarrollo afectivo y su funcionamiento y el desarrollo cognitivo y funcionamiento, no son campos diferentes. El desarrollo “afectivo” y el “cognitivo” son paralelos.

Segundo, existe una unidad de organización y desarrollo de la personalidad: el yo. El desarrollo moral es una rama dentro del desarrollo social. Existe una referencia común de las ramas del desarrollo social al concepto del yo en un mundo social.

Tercero, todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos “físicos” y la estimulación de cambios de desarrollo en estos conocimientos son básicos para el desarrollo social. El conocimiento social demanda toma de rol, conciencia de lo que el otro es, en cierta forma, como el yo, y que el otro responde al yo dentro de un sistema de expectativas complementarias.

Cuarto, el desarrollo social o de ego tiende hacia un equilibrio o reciprocidad entre las acciones del yo y las de otros hacia el yo. Este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad concebido como principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad (forma general). El equilibrio define relaciones de cuidado, mutualidad y de intimidad recíproca (forma individual).

Entre los supuestos de esta perspectiva cognitivo evolutiva acerca del juicio moral se encuentran: El desarrollo moral posee un componente básico cognitivo estructural o moral de juicio; el motivo básico que impulsa a la moralidad lo constituye una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la autoestima, o la autocomprensión; los aspectos principales y más relevantes del desarrollo moral son culturalmente universales, es así en la medida en que en cualquier contexto existen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de rol y de conflicto social; los estadios morales no se definen por la interiorización de reglas sino, más bien, por estructuras de interacción entre el yo y los demás,

las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen por medio de experiencias de interiorización social más que a través de la interiorización de reglas que subsisten a manera de estructuras internas; el ambiente influye en el desarrollo moral en términos de calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social, no procede de acuerdo a experiencias concretas con los mayores, o castigos y recompensas (Kohlberg, 1984/1992).

Lo particular de la vía cognitivo evolutiva está en afirmar que las secuencias de cambios en la organización o formas de conducta tienen un componente cognitivo fuerte. La evolución social está basada cognitivamente porque cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuestas sociales, está necesariamente ligada a dimensiones cognitivas (Kohlberg, 1984/1992).

La perspectiva del desarrollo moral por la vía cognitivo evolutiva es una visión del asunto moral en medio de otras miradas de la psicología. Existen posiciones importantes fundamentadas desde las teorías del aprendizaje social y teorías dinámicas. Las teorías del aprendizaje social, donde se destacan Aronfredd (1968, citado en Kohlberg, 1984/1992), Bandura y Walters (1959, citados por Kohlberg, 1984/1992), Berkowitz (1964, citado en Kohlberg, 1984/1992), entre otros, sostienen que el desarrollo moral es un crecimiento de la conformidad afectiva y de la conducta hacia ciertas normas morales, no es un cambio cognitivo-estructural; la motivación básica de la moral esta basada en la necesidad biológica, la búsqueda de premio y la evitación del castigo; el desarrollo moral es culturalmente relativo; las reglas culturales externas son interiorizadas por el individuo en normas morales; las influencias ambientales se definen en

términos de variaciones cuantitativas en el refuerzo o castigo, se da la imitación de la conducta de los padres y agentes socializadores.

Las vías conductista y psicoanalítica no toman en serio el juicio moral consciente y su evolución, son reduccionistas en el sentido de reducir los fenómenos morales a factores inconscientes o no morales dentro de la personalidad humana o de la sociedad, su principal asunción es que la evolución moral es el resultado directo de la socialización. Para las teorías del aprendizaje social el desarrollo moral es socialización, aprendizaje o internalización por parte del individuo de las normas de la familia o la cultura, es decir, estas teorías equiparan la socialización moral con el aprendizaje en situación a través de modelos y de refuerzo (Kohlberg, 1984/1992). La vía cognitivo-evolutiva concibe la "internalización moral" como una asimilación de "fuera" hacia "adentro" que depende de la reorganización estructural de la norma externa y de la reorganización estructural del yo que asimila la norma (Kohlberg, 1984/1992)

La teoría del psicoanálisis freudiano tiene en común con las teorías del aprendizaje social el supuesto de que la moralidad es un proceso de interiorización de normas culturales. Esta teoría defiende la temprana formación de un superyó que induce a la culpa o una conciencia a través de la identificación o incorporación de la autoridad de los padres y estandars. La teoría freudiana postuló una serie de estadios pero, a diferencia de la vía cognitivo evolutiva, estos son, más que morales, instintivo-libidinosos (Kohlberg, 1984/1992). La moralidad se halla constituida y fijada de manera temprana a través de la interiorización de las normas de los padres en el superyo. (Freud, 1923/1980)

Kohlberg (1984/1992) ubica la moral dentro de una secuencia del desarrollo de la personalidad, así como el individuo pasa por unos estadios de razonamiento lógico, tal y como lo ha descrito Piaget (1947/1989), el individuo transita también por un proceso de estadios morales, avanzando desde un Estadio 1 básico hacia un Estadio 6 más alto. Efectivamente, Piaget describió tres estadios evolutivos de razonamiento: el intuitivo, el de operaciones concretas, donde los niños desde los siete años son capaces de hacer inferencias lógicas, clasificar, y operar mediante relaciones cuantitativas sobre lo concreto; y el de operaciones formales, donde se es capaz de considerar todas las posibilidades y las relaciones entre elementos, la razón opera mediante abstracciones, y puede formular hipótesis, deducir conclusiones y confrontarlas mediante el escrutinio de lo real, muchos alcanzan este estadio tan solo de forma parcial (Kohlberg, 1984/1992)

El razonamiento moral es un razonamiento, el razonamiento moral avanzado se fundamenta en un razonamiento lógico avanzado, dice Kohlberg (1984/1992):

(...) existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. Una persona cuyo estadio lógico es solo operatorio concreto, está limitada a los niveles morales preconvencionales (...) muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico. (p. 186)

Así como Piaget (1932/1983) reconocía la importancia de la estimulación social, junto con la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, en el

desarrollo moral, dada a partir de la interacción social (relación entre iguales) y de toma de decisión, diálogo e interacción moral, Kohlberg (1984/1992) afirma que la pura estimulación cognitiva es requisito fundamental pero no suficiente para engendrar en un desarrollo moral, en otras palabras, el desarrollo cognitivo no conduce directamente al desarrollo moral. Es más, afirma Kohlberg (1984/1992): “De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo son los factores de la experiencia social general y la estimulación, a lo que llamamos *oportunidades de toma de rol*” (p. 209)

El juicio moral experimenta un desarrollo regular en edad, este desarrollo es en cierto sentido cognoscitivo (Kohlberg, 1984/1992). Por ejemplo, las concepciones y sentimientos de justicia, como dar a cada uno lo que se merece, se basan en concepciones de reciprocidad y de igualdad, las cuales son formas cognitivas y morales. La conciencia de reciprocidad se desarrolla con la formación de las operaciones concretas, entre los seis y siete años (Piaget, 1947/1989), Kohlberg (1984/1992) halló que el uso de la reciprocidad como razón moral aparece a esa misma edad. Las diferencias que pueden encontrarse en diversos contextos culturales son explicables por la cantidad de estimulación cognitiva y social variable en cada cultura.

Seguido a los estadios de desarrollo lógico se dan los estadios de percepción social o toma del rol (Selman, 1976, citado en Kohlberg, 1984/1992). Estos estadios describen la manera en que la persona ve a los demás, interpreta sus pensamientos y sentimientos y estima el lugar que ocupan en la sociedad, se hallan vinculados a los estadios morales, pero son más generales, pues no sólo

tratan sobre la justicia o sobre lo correcto e incorrecto. Así como acontece con la lógica, el desarrollo de la perspectiva social de un estadio se da antes, es más fácil que el desarrollo del estadio paralelo del juicio moral. Existe una secuencia horizontal de pasos desde la percepción lógica a la social y al juicio moral, dice Kohlberg (1984/1992):

Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales que les permite ver “sistemas en el mundo”, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de rol, en donde ven a otra gente entendiéndose unos con otros, según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el Estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo ‘justo’ o lo ‘correcto’. (p. 186)

Para Kohlberg (1984/1992) la experiencia social es vital en la medida en que permite tomar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y de sus sentimientos, ponerse en su lugar, esto último es la toma de rol (esta noción es preferida por Kohlberg a la noción de empatía), que posibilita dar importancia a la parte cognitiva así como a la afectiva, demanda una relación estructural organizada entre el individuo y los demás, permite una comprensión y relación con los demás roles que conforman la sociedad a la cual se pertenece, subraya una actitud que se generaliza a todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación, no solamente a aquellas que suscitan emociones de simpatía o

empatía. Es preciso anotar nuevamente algo ya dicho: alcanzar un estadio de toma de rol determinado es una condición necesaria más no suficiente para el desarrollo moral.

Otro factor que Kohlberg (1984/1992) pone de relieve en la teoría estructural es que el movimiento a un estadio superior se posibilita a través de una reflexiva organización que surge de las contradicciones percibidas en la actual estructura del propio estadio. Es la atmósfera moral de la propuesta por Kohlberg para los procesos educativos lo que puede posibilitar, junto con las mismas oportunidades de toma de rol, el conflicto cognitivo (Payá, 2001). Gozávez (2000) apunta:

Podríamos apreciar, siguiendo a Kohlberg, una secuencia vertical en el movimiento de los estadios, así como una secuencia horizontal que integra, por este orden, las perspectivas lógica, social y moral. El progreso o desarrollo en general estaría representado por el vector líneal y ascendente que resultaría de conjugar ambas coordenadas (p. 71).

En esta secuencia horizontal hay un punto final: la conducta moral. El actuar moralmente requiere un nivel superior de razonamiento moral, si los principios morales no son comprendidos o no se cree en ellos no se pueden seguir, sin embargo el conocer los principios y entenderlos no conduce necesariamente a vivir según ellos (Kohlberg, 1984/1992). La madurez del juicio moral es solamente uno de los muchos predictores de la acción en situaciones de conflicto moral.

Es momento ahora de profundizar en una noción que tal solo ha sido expuesta de manera indirecta en esta presentación: la noción de estadio. Piaget (1960, citado en Kohlberg, 1984/1992) definió ciertos criterios generales para identificar un estadio:

El primer criterio implica una diferencia cualitativa en estructuras o modos de pensamiento que cumplen la misma función (por ejemplo, la inteligencia) en varios momentos del desarrollo.

El segundo criterio señala que las estructuras existentes forman una secuencia invariante, un orden y sucesión dentro del desarrollo individual, la secuencia no cambia a pesar de que influencias ambientales puedan acelerar, retardar o detener el desarrollo.

El tercer criterio indica que las diferentes y secuenciales formas de pensamiento conforman un “todo estructurado”, existe, pues, una forma constante en la actividad que permanece en relativa constancia a través de diferentes situaciones y funciones del yo.

El cuarto, y último criterio conlleva el hecho de que los estadios son integraciones jerárquicas, esto es, forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para cumplir una función común. Los estadios superiores reemplazan (reintegran) a las estructuras encontradas en estadios inferiores pero a un nivel de organización nuevo.

Cada respuesta es realizada en el momento, pero su forma está sujeta por el nivel de desarrollo del individuo. Cada nuevo estadio representa una reorganización cualitativa del modelo de pensamiento individual, con cada nueva

reorganización se integran los logros del estadio previo. Con el desarrollo los modelos de pensamiento devienen más complejos, diferenciados, y adaptativos. En razón a que cada estadio presupone la comprensión de los estadios previos, el desarrollo acontece en una secuencia predecible de estadios, esto implica que los individuos pasaran a través de cada estadio en un orden, sin saltarse ningún estadio dentro de la secuencia (Colby & Kohlberg, 1987).

Kohlberg (1984/1992) comprobó que los estadios del juicio moral definidos por Piaget (1932/1983) no reúnen los criterios de estadio que el mismo Piaget propone. Kohlberg (1984/1992), a partir de dilemas morales hipotéticos, intentó demostrar que existen estadios o cambios estructurales en el área del desarrollo de personalidad social como los hay en el área cognitiva, estos cambios estructural-cognitivos pueden ofrecer definiciones de las diferencias individuales que generan medidas situacionalmente generales y longitudinalmente diferentes. Para darle consistencia a los estadios, Kohlberg (1984/1992) debió fundamentarlos tanto en datos longitudinales y de culturas y sexos opuestos, como en un método de evaluación que dejara ver una secuencia invariante en los datos. Para determinar que un estadio posterior es más adecuado recurrió a supuestos filosóficos o metaéticos acerca de la naturaleza del juicio moral y otros supuestos normativos, que serán descritos más adelante.

Estos estadios son llamados por la vía cognitivo-evolutiva, que defiende Kohlberg (1984/1992), “estadios estructurales duros” (p. 244). Presentan ciertos rasgos que los diferencian de los estadios funcionales propios de modelos como el de Erikson (1983) que a partir de las experiencias individuales en nuevos roles o

esferas socio-culturales deduce el proceso de maduración personal. Mientras el estadio estructural es una totalidad estructurada, donde formas de pensamiento diferentes se describen en términos de estructuras que responden a una única función (como por ejemplo el razonamiento lógico y el juicio moral), el estadio funcional representa las diferentes funciones del yo que surgen en diferentes “crisis” que demandan tareas particulares y diferenciadas (Kohlberg, 1984/1992; Guindon, 1990).

El estadio funcional no se halla integrado jerárquicamente, el yo hace uso de funciones nuevas y las funciones anteriores permanecen tras el advenimiento de un nuevo estadio, El estadio estructural, por su parte, reemplaza a estadios previos, pues cada estadio nuevo transforma al anterior en una reorganización más adecuada. El estadio funcional se fundamenta en diferencias psicológicas, más que filosófico-morales, de las formas en que cada estadio trae un valor agregado al individuo, por lo cual una referencia funcional puede resultar siendo más relativa que su contraparte estructural, que aparece más universal, pues distingue la forma operativa del razonamiento de las referencias psicológicas de los intereses del yo (Kohlberg, 1984/1992). La virtud nuclear de estos estadios estructurales duros es que permiten explicar tanto la lógica interna de los estadios como la lógica interna de la secuencia de un estadio al siguiente, también permiten hacer una formulación dentro de un modelo normativo (entendido como una formulación lógica o moral sobre la que todos los agentes racionales podrían estar de acuerdo) como lo es el de las estructuras de la justicia, que retoman las teorías de justicia tipo Rawls o Kant (Kohlberg, 1984/1992).

Kohlberg (1984/1992) diferencia entre la forma del juicio moral de la norma de contenido favorecida por los individuos. Efectivamente, Kohlberg (1984/1992) distingue entre el contenido del juicio moral y la estructura o forma. La estructura alude a los principios generales de organización o géneros de pensamiento, no se refiere a las creencias morales específicas u opiniones. El contenido hace alusión a la elección, las normas y los elementos empleados en las respuestas individuales.

El acento de Kohlberg (1984/1992) está puesto en la forma del pensamiento más que en el contenido, puesto que es la forma la que permite apreciar la regularidad del desarrollo y la generabilidad dentro y entre individuos. El significado de las creencias morales específicas no puede comprenderse sin entender los más generales puntos de vista o el armazón conceptual involucrados en esas creencias. Esta diferenciación es útil en la medida en que permite diferenciar los razonamientos en términos de complejidad evolutiva y proporciona un criterio para el debate sobre la fundamentación de los juicios de justicia. Esta distinción también permite, apreciar dos lados del fenómeno moral, de una parte su universalidad y, de otro, su historicidad, siendo la mirada del universalista (como Kohlberg) dirigida a “que lo moral es *formalmente* universal; es decir, que, a pesar de la diversidad de contenidos que los distintos hombres defienden, existe una estructura común a tales contenidos, en virtud de la cual pretenden universalidad” (p.17)

Las propiedades formales de los estadios se dividen en dos elementos, el primero es el nivel de perspectiva social (que se describirán más adelante), el

segundo es más específicamente moral o prescriptivo, es decir, los estadios estructuran los derechos y deberes a través de tres operaciones de justicia: la igualdad, la equidad y la reciprocidad. Cuando se habla de la forma de un estadio se hace referencia solamente a la estructura de justicia, que se compone de operaciones de justicia y nivel de toma de perspectiva social (Colby & Kohlberg, 1987).

Los estadios morales propuestos por Kohlberg (1984/1992) se agrupan en tres niveles: el nivel preconvencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6). La denominación de los estadios como convencionales procede de los filósofos contractualistas, como Hobbes y Rousseau, en estos autores la génesis de la obligación moral se produce conjuntamente con la génesis de la sociedad civil y en estrecha relación con la misma. Como la sociedad civil procede de un contrato social, la moralidad también se origina por convención social (Rubio, 1987) La orientación previa a la convención (preconvencional), conforme a la convención social (convencional) y más allá de la convención (postconvencional) se halla en el fondo de la definición de los niveles y estadios del desarrollo moral.

En el nivel preconvencional el individuo no entiende ni mantiene las normas sociales convencionales, mientras que el convencional está en conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el simple hecho de que emanan de la misma sociedad por medio de acuerdos. El postconvencional entiende y acepta las normas de la sociedad, sin embargo el ser capaz de esta aceptación se fundamenta en conocer

los principios generales que subyacen a las reglas, en conflictos entre las normas y los principios, el individuo postconvencional opta por el principio. Dentro de cada nivel hay dos estadios, el segundo estadio de cada nivel se constituye en la forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada nivel. (Kohlberg, 1984/1992; Hersch, Reimer y Paolitto, 1984, Gozálvez, 2000).

El nivel I es preconvencional, el valor moral descansa en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas y estándares. Su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984). Este nivel comprende el Estadio 1 y el Estadio 2 (Kohlberg, 1984/1992).

El Estadio 1, es el de la moralidad heterónoma: lo bueno es evitar transgredir las normas porque la consecuencia será el castigo físico, se obedece por obedecer y evitar el daño a personas y propiedad. La razón para actuar correctamente es simplemente evitar el castigo. La perspectiva social del Estadio 1 es el punto de vista egocéntrico, no toma en cuenta los intereses de los otros, no aprecia la diferencia con los intereses propios, (Kohlberg, 1984/1992).

El Estadio 1 se caracteriza por una perspectiva de realismo moral, donde la bondad y la maldad de una acción se aprecian como una característica propia, real del acto, así como la textura es un rasgo de un objeto. El castigo permite reconocer una mala acción, no se tienen en cuenta criterios como el mérito o la intención al juzgar una acción. Las reglas y atributos morales se siguen al pie de la letra y con un sentido absoluto. No es posible apreciar las diferentes perspectivas

dentro de un dilema (Kohlberg, 1984/1992) Esta es una moralidad heterónoma en el sentido piagetiano, es decir, se define más por la autoridad que por la cooperación entre iguales (Piaget, 1932/1983)

En el Estadio 2 del nivel preconvencional, del individualismo, finalidad instrumental e intercambio, lo que esta bien es seguir las normas sólo cuando es de interés inmediato de alguien, la acción busca los propios intereses y necesidades, se considera que los demás buscan lo mismo. Lo correcto es lo justo, entendido como el producto de acuerdos o intercambios. La razón para la acción correcta es el servir a las necesidades e intereses propios así como los demás persiguen los propios. (Kohlberg, 1984/1992).

El Estadio 2 tiene una perspectiva individualista concreta, se tiene presente que cada individuo persigue sus intereses y que estos intereses pueden entrar en conflicto, como cada uno busca lo suyo se tiene una mirada pragmática: maximizar la satisfacción de sus necesidades y reducir las consecuencias negativas. Se supone que cada uno tiene una perspectiva pragmática, por lo cual existe un intercambio instrumental que permiten que se puedan coordinar las acciones en beneficio propio. Se considera que personas diferentes pueden tener distintas justificaciones, e igualmente válidas, en sus reclamos a la justicia, por lo cual se desarrolla una relatividad moral. Se logra reconocer más de una óptica en la situación moral. Lo moralmente bueno es relativo a la circunstancia y a la perspectiva de cada individuo (Kohlberg, 1984/1992, p. 573).

El nivel II es convencional, el valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, y en mantener el orden y las expectativas de los demás. Se basa por

lo menos en las primeras operaciones formales (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984). Este nivel comprende el Estadio 3 y el Estadio 4 (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992).

El estadio 3, es el de las mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad personal. Lo que está bien es vivir en la forma en que las personas del alrededor esperan de uno, o lo que se espera de acuerdo al rol, de padre, hijo, hermano, amigo. El ser bueno es tener buenas intenciones, preocupándose por los demás, así como conservar relaciones de gratitud, lealtad y confianza. La razón para la acción correcta es la necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, cuidar de otros. La perspectiva social es del individuo en relación con otros individuos, se tiene la conciencia de que los sentimientos compartidos están por encima de los propios intereses (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992).

En el Estadio 3 las distintas perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, que se expresa en un cuerpo de normas morales compartidas, según el cual deben convivir los individuos. Tales normas se generalizan a través de personas o situaciones particulares. La norma integra las diversas perspectivas que se han reconocido, permiten llegar a un acuerdo social sobre lo que es un buen representante de un rol. Se pueden reconocer los buenos y los malos motivos. Una persona, dentro de este Estadio procura mantener la aprobación social, así como la confianza personal. Se considera, como operación de justicia modelo, la regla de Oro, o hacer a los demás justo aquello que se

desea que hagan con uno, esto implica, a nivel lógico coordinación de operaciones inversas y recíprocas (Kohlberg, 1984/1992, p. 573).

En el estadio 4 del nivel convencional, del sistema social y conciencia, lo que está bien es cumplir las obligaciones acordadas, está bien aportar al grupo, a la institución y a la sociedad, las leyes deben mantenerse en casos extremos. Las razones para actuar correctamente son mantener la institución o el grupo funcionando como un todo, para evitar el colapso del sistema, existe un imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones impuestas por uno mismo. La perspectiva social en este estadio permite distinguir entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos personales, se conserva el punto de vista de la sociedad, así como los roles y normas que ésta impone (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992).

El Estadio 4 permite que el individuo tome la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado, la cual se basa en una concepción del sistema social como un conjunto de códigos y procedimientos coherentes y consistentes que se aplican de manera imparcial a todos los integrantes, sin importar sus limitaciones o ventajas en su posición dentro de la sociedad (Rawls, 1971/1995). Las normas compartidas de manera formal en el Estadio 3 se formalizan a fin de conservar la imparcialidad y la consistencia. La estructura social busca mediar intereses en conflicto, incluso entre ocupantes de un buen rol. La perspectiva que se toma es, generalmente, la de un sistema legal, social o religioso que se hallan institucionalizados en prácticas y leyes. Los juicios morales se hacen en referencia

a instituciones y sistemas, ya sean legales y sociales o instituciones morales (Kohlberg, 1985/1989, 1984/1992).

El nivel III es postconvencional, el valor moral descansa en la conformidad del yo con estándares, derechos o deberes compartidos o compartibles. Este nivel emplea las operaciones formales avanzadas o consolidadas (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984). Este nivel comprende el Estadio 5 y el Estadio 6 (Kohlberg, 1984/1992).

El estadio 5, es el del contrato social o utilidad y derechos individuales. Lo que está bien es ser consciente de que las personas tienen valores y criterios diversos, la mayoría de estas normas y valores son relativos al grupo. Tales normas y valores deberían mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son de acuerdo social. Ciertos valores no relativos, como lo son la libertad y el valor de la vida, deben conservarse en cualquier sociedad. La razón para el actuar recto es un sentido de obligatorio hay la ley debido al contrato social que se ha hecho al estar en sociedad, para el bienestar de todos se debe ser fiel a la ley y proteger los derechos humanos. La máxima es el cálculo racional de utilidad o el mayor bien para el mayor número, esta es la perspectiva utilitarista. La perspectiva social del individuo es anterior a la sociedad, Kohlberg (1984/1992) la define como la:

Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista

legal y moral: reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra dificultad en integrarlos. (p. 189)

La validez de las leyes y sistemas sociales está sujeta a evaluación de acuerdo al grado en que se conservan y protegen los valores y derechos fundamentales. El sistema social es concebido como un contrato, aceptado, de manera libre, por los individuos para preservar los derechos y promover el bienestar. La sociedad se concibe como inspirada y fundamentada en la cooperación y el acuerdo social. Pueden existir dos orientaciones, o bien la de los derechos, que considera a ciertos derechos como inviolables por parte de la sociedad aun cuando estén en contra de leyes o códigos de la sociedad; o bien la orientación de bienestar social que evalúa de acuerdo a las consecuencias a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo (Kohlberg, 1984/1992).

En el estadio 6 del nivel postconvencional, de los principios éticos universales, lo que está bien es seguir los principios éticos que el mismo individuo ha escogido, los principios son los que dan validez a las leyes particulares o los pactos sociales, si existen conflictos entre leyes y principios el individuo postconvencional opta por estos sobre aquellos. Los principios son principios universales de justicia, entendidos como la igualdad de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de los seres humanos como seres individuales (Kohlberg, 1984/ 1992).

Los principios generales del Estadio 6 pueden ser uno o varios. Los principios únicos incorporan el principio de la justicia o el respeto por la personalidad o dignidad humanas y el principio de utilidad o benevolencia: actuar

para maximizar el bienestar de los individuos y la actitud de cuidado universal. Los múltiples principios de justicia incluyen el principio de máxima calidad de vida para todos, la máxima libertad acorde con la libertad de otros, la equidad o justicia en la distribución de bienes y el respeto. Tales principios son expresables o bien, en el lenguaje de los derechos humanos, o bien en el lenguaje de cuidados y responsabilidad hacia los congéneres. (Kohlberg, 1984/1992)

Para Kohlberg (1984/1992) la razón para obrar correctamente en el estadio seis es la creencia, como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso hacia los mismos. La perspectiva social de un individuo de estadio seis es moral, de la cual se desprenden los acuerdos sociales. El Estadio 6 se basa en un proceso de toma de rol ideal o “sillas musicales morales” (Kohlberg, 1984/1992, p. 195) en el que cada persona en su mente cambia su lugar con cada una de las personas del dilema antes de definir su propia posición. La óptica está enmarcada por la convicción de que las personas son fines en sí mismas y merecen un trato de acuerdo a esto.

En el Estadio 6 el individuo posee la perspectiva sociomoral del “punto de vista moral” (Kohlberg, 1984/1992, p. 584), es un punto de vista que, de manera ideal, todos los individuos deberían considerar para con otros como seres humanos libres y autónomos. Este punto de vista implica una consideración igual por los intereses y puntos de vistas de las personas involucradas en una decisión

moral. Esta toma de rol se gobierna mediante procedimientos diseñados para asegurar la justicia, la imparcialidad⁴ y la reversibilidad⁵ en la toma de rol.

Tales procedimientos se formalizan de cuatro maneras: una formalización es la posición original de libertad e igualdad (Rawls, 1971/1995) en la cual se hace una opción o escogencia bajo un “velo de ignorancia” en la que el selector no conoce qué individuo de la situación o de la sociedad uno va a ser, de tal manera que “nadie esté colocado en una posición ventajosa o desventajosa por la fortuna natural o por las circunstancias sociales” (Rawls, 1971/1995, p. 30). Desde esta posición original se pretende derivar de ella los principios de justicia, a partir de un proceso de construcción, es decir el individuo debe seleccionar un principio o política con la que se podría vivir mejor dentro de una postura que incluye, sobretodo, la posición de las personas menos favorecidas.

Una segunda formalización es la ya descrita “sillas musicales morales” (Kohlberg, 1984/1992, p. 584), donde se puede tomar cualquier punto de vista o perspectiva dentro de un dilema moral propuesto.

⁴ La imparcialidad puede ser mejor entendida en el sentido original anglosajón de *fairness* o transparencia, muchas veces tiene a verse la imparcialidad como neutralidad en el juicio cuando el propósito inicial de Rawls (1971/1995) –fundamento en este punto de Kohlberg- al introducir el término era aludir a una especie de transparencia, de “blancura” donde los agentes morales no traen nada entre manos, no disimulan segundas intenciones y practican una especie de juego limpio en sus relaciones.

⁵ Efectivamente, la reversibilidad, como propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, es el criterio último del principio de justicia, en la medida en que permite que esta estructura pueda construir soluciones a dilemas de tal manera que tales soluciones sean consideradas como justas y aceptables desde el punto de vista de todas las partes relevantes. La reversibilidad, en su nivel más alto de razonamiento moral, implica la posición de “sillas musicales morales” (Kohlberg, 1992, p. 304) donde cada persona toma la posición de los demás actores involucrados hasta que puede enunciar una situación equilibrada para el asunto en cuestión.

Una tercera formalización es el énfasis en el diálogo, donde se tienen en cuenta a todos los participantes, y se tendrá por correcta una solución que sea aceptada por todos, pues, como afirma Habermas (1985) “sólo se pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes de un discurso práctico” (p.116-117).

Una cuarta formalización es la de considerar las preferencias bajo la condición de tener una igual probabilidad de ser cualquiera de los individuos involucrados en cierta situación o sociedad.

La posición de Estadio 6 se manifiesta en la consideración de todos los puntos de vista, los cuales se equilibran a fin de dar una solución ideal, también se efectúan declaraciones de valía, importancia, dignidad o igualdad de cada ser humano, que se expresan en una actitud de respeto y cuidado por las personas como fines en sí mismas, no sólo como medios para alcanzar otros valores. También el individuo de Estadio 6 utiliza criterios de universabilidad, es decir, el individuo se pregunta si le gustaría que alguien en su lugar (o en cualquier otro) escogiera la forma que él mismo ha escogido. La persona de Estadio 6 también justifica sus decisiones con base en uno o más principios generales, estos principios son prescripciones positivas, son diferentes de las reglas y derechos y no son proscripciones negativas, al estilo de no matarás o no robarás; los principios también se aplican a todas las personas y situaciones. (Kohlberg, 1984/1992).

Kohlberg (1984/1992) advierte sin embargo que aunque filosófica y psicológicamente es viable la hipótesis y el postulado de un sexto estadio, los datos longitudinales no le han dado evidencia para verificar la hipótesis de sexto estadio o para construir una descripción detallada que permita identificar, de manera confiable, el Estadio 6, aunque esto no basta para: “abandonar la teoría del Estadio 6 como un punto final ideal para la reconstrucción racional de los estadios de justicia ontogenéticos” (p. 274) La parte demostrable de la teoría es el Estadio 5, y se reconoce en este estadio la base o potencial para evolucionar a una estructura postconvencional de principios racionales y derechos universales.

La descripción de los niveles morales permite apreciar ciertas diferencias relevantes en cuanto a la perspectiva social, o punto de vista que el individuo adopta al definir los hechos sociales y valores sociomorales. Frente al nivel preconvencional el nivel convencional presenta un interés por la aprobación social, así como por la lealtad de las personas, los grupos y las autoridades y el bienestar de otros y la sociedad (Kohlberg, 1984/1992). Lo que hace un individuo convencional es someter las necesidades y deseos de la persona singular a los del grupo.

La persona postconvencional regresa al punto de vista del individuo sobre el de los miembros de la sociedad, es universal pues adopta la óptica de “cualquier individuo moral racional” (Kohlberg, 1984/1992, p. 191) Como miembro de la sociedad puede cuestionar y redefinir su propia perspectiva de integrante del colectivo social. Una ley o valor debe ser tal que posibilite que cualquier individuo

razonable se vincule con ellos sin importar su rol, circunstancia o contexto, y es desde ésta perspectiva que la sociedad y sus prácticas pueden juzgarse.

Es importante recalcar que en la perspectiva de Kohlberg (1984/1992) el segundo estadio de cada nivel completa el desarrollo de la perspectiva social iniciado en el primer estadio del nivel. En el Estadio 1 la perspectiva social es la del individuo concreto, el giro del Estadio 2 es la conciencia que se va dando en la persona de un cierto número de individuos, y reconoce que cada uno posee su propia óptica. En el Estadio 2, dice Kohlberg (1984/1992): “para servir a mis propios intereses anticipo la reacción de la otra persona, tanto negativa como positiva, y la otra persona se anticipa a mi reacción” (p. 194).

La perspectiva social del Estadio 3 considera las cosas desde el punto de vista de las relaciones compartidas entre dos o más personas, como por ejemplo, relaciones de confianza, cuidado, entre otras, su perspectiva no es tanto la de totalidades institucionales, la cual es asumida efectivamente en el Estadio 4, donde el individuo es un miembro de la sociedad, del “sistema” (Kohlberg, 1984/1992). La orientación social del Estadio 5 diferencia entre lo moral y lo legal, sin embargo tiene dificultad en definir una perspectiva moral independiente de los derechos legales contractuales. En el Estadio 6 los principios universales éticos de la justicia definen la obligación.

Además de los seis estadios propuestos, Kohlberg (1984/1992) postula un hipotético Estadio 7, que incluye orientaciones éticas y religiosas, orientaciones que son más amplias en extensión que la orientación de justicia a la que los estadios duros se orientan. Un individuo de Estadio 7 responde a asuntos éticos y

religiosos apelando a la construcción de un sentido de la identidad o unidad con la vida, con el hecho de ser o con apelación a un ser trascendente. La persona sería capaz de responder a preguntas metaéticas sobre el por qué ser moral, o justo en un mundo injusto, fundamentándose en perspectivas cósmicas teístas, panteístas o agnósticas, preguntas a las cuales una lógica racional de la justicia no puede dar respuestas.

El desarrollo del Estadio 7 culmina en un sentido sintético de participación e identidad con un orden cósmico (superando el desarrollo dualista del razonamiento de justicia, basado en la diferenciación entre el yo y el otro), donde el yo se concibe como un integrante de éste orden y su significado y como dependiente de éste mismo orden. Los principios morales se entienden como “principios de justicia que están en armonía con leyes más amplias que regulan la evolución de la naturaleza humana y el orden cósmico” (Kohlberg, 1984/1992, p. 253).

Estos estadios descritos son verdaderos en dos sentidos, por un lado, las definiciones de estadios se hallan fundamentadas por el criterio empírico de estadio: dice Kohlberg (1984/1992):

Se pueden conceptuar muchos posibles estadios pero solo un conjunto de estadios puede manifestarse como una secuencia longitudinal invariante. Lo que decimos es que cualquiera que hubiera entrevistado a niños sobre dilemas morales y que los hubiera seguido longitudinalmente en el tiempo, llegaría a nuestros estadios y no a otros. (p. 206).

Por otro lado, la estructura conceptual del estadio no depende de una teoría psicológica específica, es decir, los estadios se han definido a partir de las ideas de los sujetos, el análisis lógico de las ideas de los sujetos no están condicionadas por las teorías psicológicas. Es así, que el postulado de que un estadio posterior contiene y presupone el estadio anterior es producto de análisis lógico, no de una teoría psicológica. La descripción del desarrollo moral en términos de estadios es un tema de observación empírica y de análisis de las conexiones lógicas, no es un asunto de teoría de la ciencia social. Los estadios no son en sí mismos una teoría, sin embargo al describir el desarrollo moral tienen implicaciones para una teoría de la moralización de la ciencia social (Kohlberg, 1984/1992).

Los estadios más bajos son accesibles o inteligibles para el individuo, Kohlberg (1984/1992) encontró que si los sujetos tienen dificultad en comprender estadios por encima del suyo y no tienen problemas con estadios por debajo del que poseen, prefieren estadios superiores a estadios inferiores.

El estudio de Kohlberg no confirmó la teoría de las “dos moralidades” heterónoma y autónoma de Piaget (1932/1983), de hecho considera que el razonamiento heterónimo no es simplemente una orientación infantil que desaparece con el desarrollo, aunque la teoría piagetiana le sirvió a Kohlberg (1984/1992) para postular en cada estadio dos subestadios, un subestadio A y un subestadio B, el primero más heterónimo y el segundo más autónomo, más flexible y más igualitario con las reglas y con los individuos (Kohlberg, 1984/1992). El subestadio B utiliza explícitamente operaciones de justicia y las articulan dentro de una orientación deóntica de la justicia.

Las orientaciones del orden normativo y utilitario forman el tipo A en cada estadio, que hace juicios de forma más descriptiva y predictiva. El tipo B se enfoca en la interpenetración de la orientación de justicia con una orientación del yo ideal, hace juicios de forma más prescriptiva, en términos de lo que debe ser o de lo que internamente se acepta por el yo, se es consciente de las normas y, a la vez, hace un juicio de justicia sobre ellas.

Los hallazgos empíricos confirman estas presuposiciones (Kohlberg, 1984/1992) donde se encontró que el subestadio B es más maduro que el A, es decir el segundo estadio respecto del primer estadio en cada uno de los tres niveles. Efectivamente, el Subestadio B es una consolidación o equilibrio de la perspectiva social del Subestadio B, debido a este equilibrio los B son más prescriptivos e internos, poniéndose más énfasis en lo que debe de ser. La dirección de avance es de un 3A hacia un 3B, no de un 3B hacia un 3A, aunque también es posible el movimiento de un 3 A hacia un 4 A, pero siempre que hay un movimiento entre subestadio es de A hacia B.

Los estadios, aclara Kohlberg, no son compartimientos para clasificar y evaluar a las personas, una actitud semejante es propia de individuos con un pensamiento de Estadio 2, sin embargo esto no quiere decir que el procedimiento de Kohlberg mantenga una posición neutra de valor hacia los juicios morales de los sujetos. (Kohlberg, 1984/1992), por el contrario, la teoría y la metodología propuesta por Kohlberg supone una posición hacia la mayor o menor racionalidad moral de los juicios morales que son objeto de interpretación.

La teoría de estadios de Lawrence Kohlberg es una reconstrucción racional del proceso evolutivo, en la medida en que describe la lógica evolutiva propia del desarrollo del razonamiento de justicia con la ayuda de un criterio normativo del Estadio 6, el cual es considerado, dentro de esta teoría, como el más adecuado, en el sentido de más reversible, del razonamiento de justicia. Con esto en mente, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se enmarca dentro del objetivismo hermenéutico, es decir un conocimiento objetivo y teórico instalado dentro de un modelo hermenéutico que depende de una teoría de reconstrucción racional de los significados tácitos de las experiencias de las personas (Kohlberg, 1984/1992) Como tal, tales reconstrucciones racionales están sujetas a supervisión o prueba, en el sentido de que puede suceder que fracasen dentro del campo empírico, sin embargo no están sujetos a demostraciones sobre validez de acuerdo con medidas de verdad empírica.

Una teoría de los estadios del desarrollo moral y su avance, como la que propone Kohlberg, presupone una teoría normativa de la justicia, define el campo del razonamiento de la justicia e intenta funcionar como explicación del desarrollo de estadio, como teoría psicológica añade conceptos explicativos en su explicaciones de la ontogénesis, que van más allá de los conceptos de la filosofía, y ubican la perspectiva dentro de la psicología.⁶ Una verificación empírica de la teoría psicológica de los estadios no conduce a una confirmación directa de la validez que tienen las teorías normativas de la justicia como reversibilidad, teorías

⁶ Fue Rousseau el primero en plantearse la génesis de la conciencia moral en una perspectiva filogenética y ontogenética (Rubio, 1987).

como las de Rawls o Kohlberg. Es así que la teoría psicológica científica se diferencia de la teoría normativa, aunque la teoría psicológica descansa en ella, pero sólo en parte.

Kohlberg (1984/1992) es claro en definir sus estadios como estadios de razonamiento de la justicia, no estadios de emociones, o de acciones. Su foco de interés ha sido la justicia y la rectitud. Pero qué entiende Kohlberg por moral, desarrollo moral y justicia. Respecto de la moral y el desarrollo Kohlberg (1984/1992) se basa en el filósofo moral neokantiano R. M. Hare (1963, citado en Kohlberg, 1984/1992), para quien un juicio moral se caracteriza por ser prescriptivo, es decir ser una obligación moral para la acción, y ser universalizable, es decir ser un punto de vista que cualquier persona podría o debería tomar frente a un dilema.

Para Kohlberg el núcleo de la moralidad y del desarrollo moral es deontológico, cuestión de derechos o deberes o prescripciones. Tal supuesto se vincula a la idea de que lo más importante en la moralidad deontológica es la justicia o los principios de justicia. Dice Adela Cortina (1990/1995, p. 85) respecto al deontologismo: "(...)reduce en principio sus reflexiones al mundo de las normas, los deberes, los principios, lo correcto, la justicia, al que le hace acreedor la raíz griega *-deon-* de su nombre."⁷

⁷ Al definir lo moral se han dado posiciones diversas, las corrientes fundamentales son las éticas deontológicas y las éticas teleológicas. Éstas últimas tienen su raíz en el griego *telos* o fin, y consideran que la rectitud o maldad de los actos es determinada por una valoración comparada de sus consecuencias (Davis, 1991/1995), definen el bien de manera independiente de lo correcto, siendo lo correcto aquello que maximiza el bien (Rawls, 1971/1995). Ejemplo de estas éticas teleológicas son el consecuencialismo y el utilitarismo. Así mismo las éticas teleológicas conciben

Kohlberg (1984/1992) entiende la moralidad como justicia. Esta orientación tiene la primacía sobre otras orientaciones, como lo son el orden normativo, entendido como la orientación hacia las normas y rol moral o social; las consecuencias de utilidad, u orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción para los demás y para sí mismo; o el yo ideal, comprendido como la orientación hacia una imagen de actor como un yo bueno, o como alguien con conciencia. La justicia sirve a tres propósitos para la metodología de Kohlberg (1984/1992): primero, define el campo de la investigación; segundo, permite operacionalizar los estadios del desarrollo moral y, tercero, distingue la capacidad de toma de perspectiva moral de la capacidad de toma de perspectiva cognitivo social.

Los filósofos formalistas, como Frankena (1973) y Peters (1971, citado en Kohlberg, 1984/1992) reconocen dos principios: el principio de justicia y el principio de benevolencia. Cuando se trata del principio de benevolencia, es el principio de utilitarismo y se le considera parte de la justicia. Tanto la justicia como el utilitarismo son virtudes o principios que regulan la relación entre los integrantes de la sociedad y la sociedad como un todo. Pero es el filósofo norteamericano John Rawls quien ejerció una mayor influencia en la concepción de justicia de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987). Para Rawls la justicia es:

lo moral como vinculado a tradiciones singulares a partir de las cuales los individuos elaboran sus proyectos personales, reflexionan y establecen una cierta regulación para beneficio universal. Los seres humanos se comprenden, desde las éticas teleológicas, como vinculados a comunidades en las cuales comparten símbolos, significados, sentidos y proyectos, por eso se han vinculado primordialmente a visiones comunitaristas (Yañez, 2000).

La primera virtud de las instituciones sociales (...) no importa que las leyes o instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas. Cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede atropellar (Rawls, 1971/1995, p. 17).

La importancia de la justicia en la teoría de Kohlberg (1984/1992) procede directamente de la lectura de la obra de Piaget (1932/1983) sobre el juicio moral, dice Kohlberg (1984/1992):

Siguiendo la línea de Piaget, pensé que el razonamiento de justicia sería el factor cognitivo más tratable para el análisis del estadio estructural evolutivo, siempre que de forma clara ofreciera material de razonamiento en donde pudieran verse las operaciones de equilibrio y estructuración (por ejemplo, la reversibilidad) (p. 300)

Tanto Piaget (1932/1983) como Kohlberg (1984/1992) definieron la moralidad como justicia deontológica (centrada en lo correcto, en los derechos y los deberes) por un interés en la universalidad moral y ética del juicio moral que implica la búsqueda de ciertas mínimas concepciones de valor sobre las que los individuos podrían estar de acuerdo, independientemente de sus diferencias.

La opción por la justicia en la teoría deriva de la noción prescriptiva del juicio moral (menos centrado en las interpretaciones de los hechos en contexto y más en las interpretaciones que indican orientaciones universalizables o de “deber ser”). Esa búsqueda de la universalidad trae consigo la tendencia de ciertos mínimos acuerdos sobre conceptos de valor, independientemente de diferencias

personales o contextuales. Tanto para Piaget (1932/1983) como para Kohlberg (1984/1992) la justicia es la estructura de interacción interpersonal.

Las investigaciones de Kohlberg (1984/1992) afirman que la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia. Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o de intereses, para resolver tales conflictos los principios de justicia permiten dar a cada cual lo que se debe. La parte central de la justicia según Kohlberg (1984/1992) es:

(...) la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad (...) La justicia es la lógica normativa, el equilibrio de las acciones y relaciones sociales. El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia. (p. 197).

El sentido de justicia tomado por Kohlberg (1984/1992) demanda razones y justificaciones racionales para tomar una opción, no busca tanto justificar mediante compromisos subjetivos personales hacia fines o personas, y si efectivamente posee tales compromisos los justifica objetivamente con recurso a ideas de justicia como el contrato y la confianza. Es interesante el parecido que esta formulación tiene con el sentido de justicia descrito por Rawls (1971/1995, p. 55): “Supongamos que cada persona, después de cierta edad y dotada de capacidad intelectual indispensable, desarrolla, en condiciones sociales normales, un sentido

de la justicia. Adquirimos una habilidad para juzgar las cosas como justas e injustas y para apoyar estos juicios en razones.”

La justicia no es solamente un concepto ético, sino también psicológico y sociológico, una resolución más justa a un conflicto social es más equilibrada, en el sentido de producir mayores y mejores formas de equilibrio en el nivel individual (psicológico) y social (Gozálvez, 2000)

Aunque la caracterización de los estadios de Kohlberg se basa en el desarrollo del razonamiento de justicia, esto no significa que el sistema sólo puede manejar juicios que están explícitamente referidos hacia la justicia. Kohlberg (1984/1992) describe cuatro orientaciones morales que pueden verse en las respuestas a sus dilemas hipotéticos, solamente uno de los cuales se enfoca de manera explícita en la justicia. Estas orientaciones son: Primera, seguimiento imparcial de las reglas y los roles normativos; segunda, maximización utilitaria del beneficio de cada persona; tercera, búsqueda de la armonía o integridad del yo y del grupo social; cuarta, imparcialidad, equilibrio de perspectivas, mantenimiento de la equidad y contrato social.

El acento en la justicia es claro en la cuarta orientación hacia la imparcialidad, pero se encuentra implícitamente en cada orientación. Dentro del orden normativo (primera orientación) la justicia es consistente con el mantenimiento de las reglas. La orientación utilitaria considera a la justicia como la operación de la maximización cuantitativa del bienestar. En la tercera orientación, búsqueda de la armonía, la justicia se halla como la tendencia a tratarse a sí

mismo y a los demás no como medios sino como fines en sí mismos (Colby & Kohlberg, 1987)

Las descripciones de estadio se basan en lo que Kohlberg (1984/1992) llama “orientación de justicia” (p. 572), que recurre a cinco operaciones, la igualdad, la equidad, la reciprocidad, la toma de rol prescriptiva y la universalidad.

La igualdad tiene cuatro connotaciones dentro de la teoría de Kohlberg (1984/1992): puede comprenderse como las cantidades idénticas de bienes para todas las personas; como una igual consideración de reclamaciones idóneas anteriores a la distribución; como la afirmación de que todas las personas son iguales como justificación para la distribución y la consideración de la reclamación. La equidad se puede entender como “una operación de la compensación sobre la igualdad” (Kohlberg, 1984/1992, p. 573), es decir, si han existido desigualdades en la distribución, la equidad da menos a los que tienen más, y otorga más a quienes tienen menos, con el fin de compensar la situación de desigualdad existente previamente.

La reciprocidad es “una operación de distribución por intercambio” (Kohlberg, 1984/1992, p. 573), en términos generales, la reciprocidad intercambia méritos, el premio o la sanción a cambio de un esfuerzo, talento o desvío. La toma de rol prescriptiva se da tomando en cuenta varios elementos: las perspectivas de otros y el intercambio de ideas con los otros, de tal manera que puede intercambiar puestos con las personas involucradas en un dilema y estar conforme con el resultado. La operación final es la de universalidad, la cual se relaciona de

manera directa con las operaciones de igualdad y equidad, y se expresa por la pregunta: “¿es correcto que alguien haga tal cosa?”, interrogante que muestra una preocupación por la igualdad y la equidad. Estas operaciones que se acaban de definir se desarrollan de manera particular en los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg (1984/1992):

En el Estadio 1 la igualdad se define como una estricta igualación a aquellos que están clasificados dentro de cualquier categoría de actor o persona. La reciprocidad se considera como un “intercambio” de bienes y acciones sin tomar en cuenta la valoración psicológica de los bienes acciones por uno mismo o el otro. La equidad y la toma de rol prescriptiva se hallan ausentes en el Estadio 1, debido a la naturaleza egocéntrica y heterónoma de este estadio. La universalidad implica que Una regla o norma se generaliza y no admite ninguna excepción (Kohlberg, 1984/1992).

En el Estadio 2 las operaciones de la justicia se caracterizan por que la igualdad Reconoce la categoría “personas” como todos los individuos, allí se incluye el yo, que posee necesidades y deseos que puede satisfacer él mismo y por otros a través del intercambio de bienes y acciones. Por su parte, la reciprocidad se define como intercambio concreto de valores y bienes iguales para servir las necesidades del yo y el otro. Tanto la igualdad como la reciprocidad se coordinan. La equidad se centra en las necesidades, no en las intenciones de los actores. Puede ser justo que un pobre robe, pues necesita comida. La toma de rol reconoce que uno posee necesidades como los demás. La universalidad se expresa según el interés por limitar la desviación de las normas por personas

naturalmente auto-interesadas, si alguien se desvía muchos lo harán esto interferiría con el justo auto-interés y el intercambio justo (Kohlberg, 1984/1992).

En lo concerniente a las operaciones de justicia de Estadio 3, la igualdad construye una categoría de personas que se tratarán de forma igual basándose en nociones de “buenos ocupantes de rol” y “personas con buenas intenciones” (Kohlberg, 1984/1992, p. 578-579). La reciprocidad consolida una idea de la obligación como deuda: el otro ha dado un valor o algo valioso a uno mismo, y el simple intercambio no puede terminar la desigualdad, sino que debe tener gratitud, lealtad o correspondencia. La equidad y la toma de rol conducen a hacer excepciones para aquellos que se desvían, basadas en el reconocimiento de circunstancias extenuantes y en empatía con las buenas intenciones. La toma de rol integra las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. Se usa la Regla de Oro. La universalidad expresa un deseo de limitar la desviación que interferiría con las acciones y el descubrimiento de las intenciones de las personas moralmente motivadas.

En las operaciones de la justicia de Estadio 4, se puede apreciar, según Kohlberg (1984/1992) que la igualdad elabora la noción de “igualdad ante la ley”, las personas son iguales en la medida en que los derechos y deberes son definidos por parámetros socialmente aceptados, de tal manera que cada uno es un ciudadano. La reciprocidad se articula como una norma de reciprocidad que une al individuo con la colectividad. Hay un sentido del deber, de la obligación con la sociedad por los beneficios recibidos por ser miembro de esta sociedad. La equidad permite que el individuo haga excepciones en la aplicación general de las

normas con base en que los estándares sociales no pueden ser suficientemente sensibles a contextos especiales. La toma de rol equilibra las acciones individuales y los estándares de la sociedad. La universalidad permite consolidar una idea de limitar la desviación por respeto al mantenimiento de las actitudes universalizadas de un respeto a la ley y la integridad de la organización social. Si alguien por no estar de acuerdo quebranta la ley, el respeto a la norma se quebranta, es por ello que hay que obedecer a la ley.

Las operaciones de justicia del Estadio 5 se definen de la siguiente manera: la igualdad reconoce los derechos fundamentales iguales y el valor igual de los individuos, reflejado en los juicios sobre el valor último de la vida y la libertad humanas. La reciprocidad construye una idea del intercambio de equivalentes concretos o simbólicos entre individuos que contratan libremente. La clave es el acuerdo libre en el contrato y no simplemente la idea de equivalencia implicada en el intercambio. La equidad reafirma los intereses de igualdad cuando existen procedimientos, leyes o normas que son insensibles a, o evitan la verificación de, los derechos humanos básicos y el respeto a la vida humana.

La toma de rol afirma la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de cada actor involucrado en una situación, cada uno se considera como un individuo. Las normas o leyes morales deberían estar generalizadas o universalizadas por los seres humanos que conviven en la sociedad (Kohlberg, 1984/1992).

En este Estadio 6 las operaciones de igualdad, reciprocidad, equidad, toma de rol prescriptiva y universalidad forman un todo coordinado que constituye la estructura auto-consciente para tomar decisiones morales. Estas operaciones se

hacen principios auto-conscientes. El diálogo se convierte en un principio de procedimiento. El individuo busca comprender el proceso por el que se llega a acuerdos y contratos, busca asegurar la justicia de los procedimientos que subyacen a tales contratos. La idea de confianza y comunidad son presupuestos para el diálogo (Kohlberg, 1984/1992).

Los dilemas morales que Kohlberg (1984/1992) desarrolla hacen alusión a tres problemas de justicia: el primer problema es el de la justicia distributiva, o la manera como la sociedad o un individuo distribuyen bienes deseables de la comunidad, como por ejemplo la riqueza o el alimento. El segundo problema de la justicia es el de la justicia conmutativa, que se ocupa del acuerdo voluntario, contrato e intercambio equivalente. El tercer problema es el de la justicia correctiva que es administrada en transacciones que han sido desiguales, por tanto injustas, y que requieren compensación. El desarrollo de estos problemas de justicia puede describirse de la siguiente manera:

En el Estadio 1, la justicia distributiva se orienta por una estricta igualdad, no se toman en cuenta casos especiales de necesidad o mérito. La justicia correctiva tiende a ser retributiva y a basarse en la reciprocidad estricta. No se tiene en cuenta la intención. En la justicia conmutativa se siguen las reglas desde afuera y Las reglas se siguen sólo por evitar el castigo (Kohlberg, 1984/1992).

En el Estadio 2 los problemas de justicia se definen de la siguiente manera: la justicia distributiva requiere la coordinación de las consideraciones de igualdad y reciprocidad para que los juicios tomen en cuenta los intereses de otras personas. Puede usar la equidad para considerar las necesidades o intenciones individuales

a la luz de circunstancias especiales. La justicia correctiva es capaz de involucrar la referencia a necesidades o intenciones individuales como la base para la equidad. Se empieza a reconocer el hecho de que una persona puede captar el punto de vista de otro y, por este hecho, actuar de manera diferente. La justicia conmutativa se basa en el intercambio instrumental que sirve para coordinar de manera simple las necesidades e intereses de los individuos. Se mantiene una promesa, por ejemplo, para asegurar que otros se la mantengan a uno (Kohlberg, 1984/1992).

De acuerdo a Kohlberg (1984/1992), en el Estadio 3 la justicia distributiva se basa en el uso coordinado de las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. Se considera el mérito, la bondad o la maldad en las personas. Se tienen en cuenta normas y motivos compartidos. La justicia correctiva hace énfasis en la relevancia de los motivos y en si el trasgresor vive o no de acuerdo a una idea de lo que es una buena persona, si es así no se da necesariamente un castigo. La justicia conmutativa hace referencia a normas y merecimientos compartidos. Si en el Estadio 1 se dio un intercambio desigual entre un adulto y un niño en virtud de la autoridad de aquel, ahora se reconoce que el adulto debe ser protector y benevolente en relación con el niño.

En el Estadio 4 se encuentra que la justicia distributiva se centra en el uso coordinado de la igualdad, la equidad y la reciprocidad. Existe un interés por la imparcialidad, un respeto por las instituciones sociales y las consideraciones de mérito social y contribución a la sociedad. La justicia correctiva se centra en las ideas de imparcialidad al aplicar la ley, la acción correctiva protege la sociedad a

través de la disuasión, mediante la eliminación de amenazas a la sociedad o por medio del ofrecimiento al ofensor de que pague su deuda a la sociedad. La justicia conmutativa se fundamenta en un reconocimiento de la importancia de los acuerdos de contrato para mantener un funcionamiento relajado de la sociedad, o en el valor del mantenimiento del carácter moral, la integridad y el honor de cada uno (Kohlberg, 1984/1992).

En el Estadio 5 la justicia distributiva se estructura alrededor del respeto por los derechos humanos fundamentales y una jerarquía racional de los derechos y valores o alrededor de la cooperación y acuerdo social. La justicia correctiva se enfoca en los derechos humanos y/o bienestar social y las nociones retributivas de castigo se pierden. Se rechaza la pena de muerte. La justicia conmutativa se orienta hacia en el contrato, como una manera necesaria de acuerdo social, como base de las relaciones humanas. Ser capaz de depender de acuerdos es la base de las relaciones sociales y una fuente de obligación moral (Kohlberg, 1984/1992).

Los problemas de la justicia en el Estadio 6 se caracterizan porque la justicia distributiva utiliza, además del principio de igualdad, el principio de equidad o justicia. La justicia correctiva no es retributiva, el castigo (cárcel o restitución) se ve como necesario para proteger los derechos o el bienestar de posibles o reales víctimas del delito. No se basa en imponer el sufrimiento o la muerte. El ofensor es considerado como un ser humano con dignidad humana. La justicia conmutativa se basa en el reconocimiento de la confianza y el respeto mutuo como las bases de las promesas y los contratos (Kohlberg, 1984/1992).

Para concluir éste capítulo, es relevante mostrar cómo la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984/1992), reconoce que la perspectiva de la justicia es sólo una manera de ver el asunto de lo moral en psicología, y que éste campo aún tiene mucho por indagar, heurísticamente hablando, dice Kohlberg (1984/1992):

(...) la teoría del razonamiento de la justicia es necesaria pero no suficiente para definir el campo total de lo que se entiende por desarrollo moral. Así pues, estamos abiertos a todo intento constructivo de ampliación de nuestra apreciación de este campo. (...) Estamos de acuerdo en que su construcción está, muy probablemente influenciada por sus relaciones con la emoción, imaginación y sensibilidad moral, y alentamos a quien esté interesado en hacerlo que investigue estas relaciones. (Kohlberg, 1984/1992, p. 328)

5. Críticas A La Teoría Del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg.

Este apartado será dedicado a recopilar los principales cuestionamientos a la teoría de estadios propuesta por Lawrence Kohlberg para entender el desarrollo moral. Las críticas se pueden dividir en dos grupos: por un lado aquellas que consideran tanto a la teoría como al método como deficientes y sesgados; por otro lado, se encuentran las críticas que apuntan a la revisión de la formulación y del uso que se le ha dado a la teoría (Kohlberg, 1984/1992).

La primera crítica que apunta a la teoría y al método encuentra falencias en el carácter universalista que Kohlberg (1984/1992) reclama para su teoría del desarrollo moral. Efectivamente, Shweder (1982, citado por Kohlberg 1984/1992) está en contra de considerar que lo moral no es ni histórica ni culturalmente relativista, así como de señalar que es el liberalismo el punto final al que se debe llegar con un desarrollo moral ideal, siendo el humanismo seglar, el igualitarismo y la ley de los derechos las ideas racionales y puntos objetivos de llegada del desarrollo de las ideas morales. Shweder interpreta que la obra de Kohlberg establece una moralidad objetiva que es posible de conocer por medio de la razón.

El fundamento de Shweder (1982, citado por Kohlberg, 1984/1992) es el filósofo Alisdair MacIntyre (1981/2001), el cual hace una crítica a la filosofía moral liberal moderna, revelando su falta de viabilidad, pues según el filósofo el intento por construir una base racional para una moralidad objetiva se ha hecho a partir de premisas no racionales, premisas que cualquier agente racional podría negar razonablemente. De acuerdo con MacIntyre (1981) el proyecto liberal ha fracasado debido a que no existe un consenso entre los teóricos liberales tanto en sus

teorías ético-normativas, como en la resolución de dilemas substanciales de la vida moral, como el aborto y la distribución de la riqueza.

Shweder (1982, citado por Kohlberg, 1984/1992) considera que Kohlberg falla en dos puntos fundamentales: en su pretensión por distinguir la forma del contenido, y en su consideración de que en los estadios postconvencionales superiores se da una similitud formal entre el juicio moral y el razonamiento a través de la cultura y de las teorías morales particulares. El argumento de Shweder es que Kohlberg confunde una forma de juicio moral de principios – postconvencional- con el contenido de la ideología liberal, lo que en fondo implica una búsqueda de una moralidad objetiva dictada por la razón, búsqueda que para Shweder es imposible, en la medida en que empíricamente la idea de estadios generales, de secuencia invariante, de totalidad invariante y de prevalencia intercultural de los Estadios 5 y 6 no ha podido comprobarse.

Kohlberg (1984/1992) está de acuerdo con MacIntyre en que la ideología liberal en occidente se encuentra en serios problemas y que necesita una reconstrucción o un desarrollo, sin embargo el psicólogo norteamericano aclara que su obra no está dedicada a la historia de las ideologías sino a profundizar en la ontogénesis de las formas de razonamiento sobre la justicia que se presentan en diferentes culturas, esto es, desarrolla una teoría acerca del desarrollo ontogenético de las formas de razonamiento moral, no una teoría sobre el camino que las sociedades recorren hacia una ideología liberal. Efectivamente, Kohlberg (1984/1992) respaldándose en los estudios longitudinales realizados en Turquía, Israel y Estados Unidos, ha encontrado estadios universales definidos por formas

de razonamiento, dice Kohlberg (1984/1992, p. 315-316): “A veces la *forma* del razonamiento moral de Estadio 5 o 6 se asocia con el contenido de una visión moral o política, como la oposición “liberal” a la pena capital. Mientras que el *contenido* ideológico político-moral liberal se encuentra a veces asociado a un estadio o *forma* de razonamiento moral”. Este autor argumenta en su defensa que el razonamiento con base en principios no es un descubrimiento moderno, ni puede atribuirse a la ideología liberal, sino que se halla en el corazón mismo de la ética griega, a partir de Sócrates 500 a.C.

La consideración que hace Kohlberg (1984/1992) acerca de la mayor adecuación de los estadios superiores de razonamiento moral, es una propuesta sobre los juicios y razones deónticas (juicios sobre la justicia u obligaciones sobre una acción), en ningún momento se está realizando un juicio aretaico del mérito moral de personas o culturas, la teoría de Kohlberg no hace una clasificación en términos de escalas de valor moral. Así mismo Kohlberg, también defiende que en sociedades no occidentales, como Turquía, Zambia y Taiwán se ha encontrado razonamiento de Estadio 5, lo cual indica que el pensamiento según principios no es exclusivo de occidente.

Kohlberg (1984/1992) considera que, en últimas, Shweder (1982, citado por Kohlberg, 1984/1992), no lo ha interpretado como un psicólogo moral que pretende estructurar una teoría que reconstruye la ontogénesis a partir de una fundamentación ética dada por la filosofía y de los datos de la ciencia psicológica. En tal condición de psicólogo moral Kohlberg ha elaborado una teorización empírica acerca del desarrollo moral que define una dirección del desarrollo que

no pretende ser neutra valorativamente, pues si fuera neutral sería relativista.

Kohlberg (1984/1992, p. 318) defiende su vínculo con el *proyecto de las luces*:

Mi propio esfuerzo por reconstruir de forma racional la ontogénesis del razonamiento moral, hace uso de lo que MacIntyre ha llamado el “proyecto de las Luces”, el proyecto de construir argumentos y teorías que llevarían a la gente racional a acordar en los principios de la justicia para definir un punto final de desarrollo ontogenético [...] Igual que el “proyecto de las luces”, una psicología del desarrollo moral basada en él, debería de ser un proyecto abierto y en crecimiento.

Una segunda crítica proviene de de E. L. Simpson (1974, citado por Kohlberg, 1984/1992). Esta autora no considera que los estadios de Kohlberg (1984/1992) sean o necesiten ser universales, esto en razón a la falta de evidencia empírica intercultural que respalde esta pretendida universalidad. También argumenta que el esquema de estadio de Kohlberg, junto con la definición de los estadios superiores, es etnocéntrica o culturalmente tendenciosa.

La oposición de Simpson (1974, citado por Kohlberg, 1984/1992) a la secuencia de estadios culturalmente universal es empírica y filosófica. Empíricamente señala contradicciones en los datos interculturales que mostrarían que en ciertas culturas no se da una secuencia evolutiva, de igual manera, mostrarían que la ausencia o lentitud del razonamiento postconvencional evidenciaría no tanto una diferencia en cuanto a competencia del juicio moral, sino que indicaría que los investigadores no se han percatado de las diferentes actuaciones que se dan de una cultura a otra, lo cual conduciría a puntuar

demasiado bajo una cultura por el simple hecho de no conocerla. Por su parte Simpson (1974, citado por Kohlberg, 1984/1992) considera que filosóficamente los antecedentes particulares del investigador o del teórico imposibilitan que una escala de desarrollo pueda ser aplicada universal y objetivamente.

Kohlberg (1984/1992) no considera que la ausencia de razonamiento postconvencional en ciertos individuos de ciertas culturas invalide la hipótesis de la secuencia del modelo de estadio, es más, dentro de la cultura occidental los estadios 5 y 6 tienen una baja frecuencia, sin embargo aunque poco frecuente si se han encontrado evidencias de la existencia del razonamiento de Estadio 5 y 6 en culturas no occidentales. El autor también señala que no es cierto que los investigadores no tengan la suficiente apertura como para identificar las soluciones alternativas a dilemas morales que se puedan presentar en otras culturas. En los casos en que el razonamiento de Estadio 5 no se da, la labor del psicólogo moral es la de analizar las circunstancias sociales y de entorno que impidan o faciliten la aparición del razonamiento de principios, por ejemplo la educación de su población, así como la complejidad de su estructura social. Dice Kohlberg (1984/1992, p. 322) que resulta importante “comparar las condiciones que llevan al desarrollo en una cultura, y establecer relaciones entre las condiciones del entorno y el aumento en estadio moral que son universales entre las culturas”.

Kohlberg (1984/1992) se encuentra de acuerdo con el relativismo cultural antropológico, cuando considera que las culturas deben tener un tratamiento que las considere como configuraciones únicas de normas y de instituciones que

permiten que las sociedades se organicen socialmente y se adapten tanto a condiciones locales, como a problemas normativos de alcance universal, esto sin embargo “no requiere que nosotros como agentes morales, adoptemos una postura éticamente relativista y afirmemos que, por ejemplo, el sacrificio humano azteca esté bien.” (Kohlberg, 1984/1992, p. 322). Si un razonamiento de tipo postconvencional conduce al individuo a rechazar una cierta práctica esto no implica y no conduce a realizar una evaluación moral de la cultura como tal. De igual manera tampoco la escala del razonamiento de justicia no debe ser empleada para evaluar el valor moral de los individuos, lo único que deben evaluar son las acciones morales de personas específicas, en este sentido Kohlberg (1984/1992, p. 323) aclara que: “hay una diferencia entre la suficiencia moral de un proceso de pensamiento de un valor y el valor moral de los que lo utilizan. El razonamiento moral de principios confiere igual valor moral a todas las personas aún cuando reconoce que las *acciones* morales específicas puedan ser más o menos morales”.

En respuesta a la acusación de que la teoría de los estadios del desarrollo moral es tendenciosa Kohlberg (1984/1992) sostiene que no se puede descalificar una teoría por su procedencia, por su “origen genético” (p.323), por su circunstancia histórica y biográfica de desarrollo. Para cuestionar las teorías Kohlberg reclama que deben ser las validaciones al método científico las que deben discernir en cuestiones de origen y procedencia de las teorías y los sesgos que pudieran imprimirles.

Un tercer autor crítico a las teoría de los estadios es Sullivan (1997, citado por Kohlberg, 1984/1992), el cual considera que el trabajo de Kohlberg (1984/1992) representa un estilo de pensamiento con hondas raíces en determinadas circunstancias sociohistóricas y que deliberadamente refleja ciertos intereses. Es así que Sullivan considera que la teoría de Kohlberg es un ejemplo de ideología liberal, y concretamente, apunta su argumento en contra del Estadio 6, al cual considera como impersonal y ahistórico, en razón a que considera al individuo como un agente social atomista ignorando los lazos que vinculan a un individuo con su comunidad o con su cultura. De acuerdo con Sullivan la idea de hombre que Kohlberg defiende se basa en una actitud intelectual de formalismo abstracto, que depara en una falsamente consciente comprensión del desarrollo moral.

Sullivan considera que el formalismo abstracto era el principio que organizaba las relaciones sociales de producción dentro del capitalismo occidental, tal formalismo implica una universalidad que sirve para encubrir la ideología de la clase media. Así mismo critica que la posición original que Kohlberg (1984/1992) toma de Rawls (1971/1995) expresa los intereses encubiertos de los grupos sociales poderosos, en la medida en que la naturaleza hipotética de la posición original demanda considerar a priori una sociedad justa, fracasando ante las injusticias reales de la sociedad actual, esto implica que un razonamiento que recurra a la posición original funciona como ideología conservadora en apoyo del status quo.

Sullivan también critica que, por la tendencia estructuralista de Kohlberg, se divide el pensamiento y la acción, así como la forma y el contenido, esto conduce y explica, según Sullivan, el hecho de que Kohlberg ponga al mismo nivel lo más abstracto con lo más moral. Sullivan considera que Kohlberg no reconoce la tensión dialéctica que se da entre la reflexión y la acción, lo que implica que no se tome en consideración lo que conlleva para un individuo realizar compromisos morales, asunto que involucra las emociones y la imaginación moral. Sullivan reclama que una teoría del desarrollo moral debe ser más que una consideración estructuralista de la ontogénesis del razonamiento de la justicia.

Kohlberg a su vez no está de acuerdo con las consecuencias que Sullivan deriva a partir de los fundamentos intelectuales de la teoría de los estadios. Estas bases no conducen a una teoría que articule una visión parroquial no universal del Estadio 6 y del razonamiento de la justicia, ni a justificar prácticas de explotación de las sociedades capitalistas. Kohlberg defiende la existencia del Estadio 6 en virtud a que representa una estructura de la justicia que es totalmente reversible, así como también aclara que la teoría, por sí misma, no está orientada a apoyar una falsa conciencia del statu quo, dice Kohlberg (1984/1992):

Sólo porque la teoría de Kohlberg sobre el razonamiento de la justicia parte de la tradición liberal no significa que se usará o pueda usarse de forma similar. Se pueden utilizar martillos para clavar clavos o para golpear a la gente, y a cual de estos usos se ponen los martillos no se puede predecir en base a una comprensión de los factores tecnológicos, culturales o socio históricos que llevaron a su creación [...] Estamos

simplemente diciendo que no se puede predecir cómo se usa la teoría de Kohlberg (p.327)

Kohlberg (1984/1992) reconoce que si, en efecto, ha prestado más atención al pensamiento y a la forma por encima de la acción y el contenido, sin embargo no ha ignorado sus contrapartes, ni subestimado su importancia y relevancia dentro de una innegable tensión dialéctica. También aclara que su recurso a la posición original de Rawls (1971/1995) no es un pretexto para evitar tratar con el mundo real, es tan solo un procedimiento que “requiere que se evite el impacto tendencioso de los intereses encubiertos mediante la evaluación de su valor como unas legítimas propuestas morales, no mediante la ignorancia” (Kohlberg, 1984/1992), así mismo la posición original es un ejercicio hipotético para construir comunidades morales y un valioso ejemplo de razonamiento de la justicia a nivel convencional.

Un cuarto autor que se revisará en este capítulo es Gibbs (1979, citado por Kohlberg, 1984/1992). Este psicólogo concibe el desarrollo moral a partir de dos fases: la primera fase es un modelo de desarrollo piagetiano que retoma los primeros cuatro estadios de Kohlberg, la segunda fase se consolida a partir de los procesos de pensamiento de segundo orden, esta fase no se basa en el modelo de estadio estructural duro, sino que es evolutivo, en la medida en que desarrolla una búsqueda por el significado, la identidad y el compromiso. Lo que Gibbs busca es superar el tratamiento estructural que Kohlberg dio a los Estadios postconvencionales 5 y 6.

Gibbs considera que el tratamiento estructural al nivel postconvencional tiene inconsistencias tanto teóricas como empíricas. Teóricamente los estadios no constituirían estructuras operativas, no serían sistemas en acción como los propone Piaget (1932/1983) y tampoco serían espontáneos, en el sentido en que los estadios son expresiones que son impulsadas por la educación y la cultura particular. Además considera que los estadios postconvencionales no son estadios estructurales piagetianos, pues los estadios del desarrollo lógico-cognitivo de Piaget no se correlacionan empíricamente con los estadios del pensamiento moral postconvencional. Los estadios postconvencionales tampoco serían estructurales, sino más bien posturas metaéticas que los individuos adultos desarrollan en su crecimiento existencial. De acuerdo con Gibbs los estadios postconvencionales del modelo de Kohlberg serían posturas “existenciales”, no tanto estructuras morales o ético normativas nuevas.

Kohlberg considera útil la distinción que hace Gibbs entre el desarrollo de estadio estructural piagetiano por una parte, y el desarrollo de niveles no estructurales de reflexión, por el otro. Este último tipo de desarrollo se acerca bastante a las ideas del desarrollo del Yo de Erikson. Así mismo Kohlberg (1984/1992) reconoce que no existen suficientes datos empíricos para comprobar el estadio 6, sin embargo este aún es útil como constructo teórico.

Con referencia a la denominación que hace Gibbs de los estadios postconvencionales como posturas “existenciales”, Kohlberg aclara que el pensamiento “existencial” es un pensamiento de segundo orden, que con fundamento en operaciones formales, es capaz de asumir meta-perspectivas

sobre diversos aspectos, entre ellos la ética, la razón, la vida, el mundo y el mismo pensamiento. Este pensamiento “existencial” es llamado por Kohlberg *razonamiento metaético*, y supone el desarrollo de la capacidad de hacer declaraciones sobre lo que es la moralidad, así como la de realizar argumentaciones con base en la naturaleza humana y metafísica. Un razonamiento como este involucra operaciones de justicia nuevas y diferentes respecto de las de la etapa convencional y, se ha encontrado, de acuerdo con Kohlberg tanto en individuos occidentales como orientales, lo cual mostraría que es algo más que un pensamiento “existencial”. Estos estadios postconvencionales son duros, tal y como lo ha defendido Kohlberg, aunque también considera que si se definen estos estadios como “reflexión y teorización metaética” (Kohlberg, 1984/1992, p. 359), es posible describirlos con modelos de estadios blandos de epistemología, vida buena y responsabilidad.

El último autor crítico de la obra de Kohlberg que se ha tomado en consideración es el filósofo alemán Jürgen Habermas (1995) quien desarrollo dentro de su teoría de la acción comunicativa⁸ una teoría discursiva de la ética, que defiende tesis universales, radicales, para las cuales reclama un status

⁸ Es oportuno definir la acción comunicativa como caracterizada por dos elementos, por una parte, una competencia argumentativa que permite articular, ejecutar, argumentar reclamaciones de verdad, justicia y rectitud a través del habla y, por otro lado, esta competencia argumentativa es evolutiva en el sentido de que se encuentra estructurada en tres niveles o estadios de acción comunicativa.

moderado. Según Habermas su teoría no es autosuficiente, requiere que sus reconstrucciones hipotéticas puedan ser confirmadas de manera suficiente, por lo cual esta teoría se encuentra abierta a una confirmación indirecta por parte de otras teorías afines. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg aparece como esta confirmación requerida para la teoría de Habermas (1995). Efectivamente, Habermas reconoce en la teoría de Kohlberg los rasgos esenciales de una teoría discursiva al fundamentarse en una moral que se orienta por principios. Además esta teoría del desarrollo moral ya ha confirmado indirectamente la teoría de la justicia de John Rawls (1971/1995), al utilizar los resultados de la ética filosófica para describir estructuras cognitivas que están en la base de los juicios morales ha convertido una teoría normativa en parte de una teoría empírica, con lo cual ha comprobado indirectamente a aquella.

Para Habermas la teoría del desarrollo de Kohlberg tiene ventajas frente a las éticas relativistas, en la medida en que remite la gran diversidad de concepciones morales a una variación de contenidos frente a formas del juicio moral, y por otra parte, explica las diferencias estructurales existentes como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral (Habermas, 1985, p. 138).

El concepto de “aprendizaje constructivo” de la psicología estructural de Jean Piaget y Kohlberg le son útiles a la teoría discursiva de la ética de Habermas para describir las estructuras cognitivas que emergen de los procesos de aprendizaje. Pero también, de acuerdo con Habermas, la ética discursiva puede completar la teoría de Kohlberg puesto que ésta remite, a su manera, a una teoría de la acción comunicativa.

Habermas (1995) recapitula los tres componentes que hacen de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984/1992) una teoría relevante. En primer lugar el cognitivismo evidencia que las cuestiones práctico-morales pueden decidirse mediante razones, de tal manera que los juicios morales poseen un contenido cognitivo, no solo expresan actitudes efectivas o preferencias personales; en segundo lugar el universalismo niega el relativismo ético según la cual la validez de un juicio moral no está sujeto a ser establecido de acuerdo a los valores y forma de vida de culturas específicas. De acuerdo con Habermas (1995) esta universalidad propuesta por la teoría es congruente con sus pretensiones de establecer vías evolutivas con carácter general. En tercer, y último lugar, el formalismo permite delimitar el ámbito de lo moralmente válido frente al de los contenidos valorativos culturales.

La comprensión que tiene Kohlberg del desarrollo moral como transición de una etapa a la siguiente fundamentada en el aprendizaje se ajusta a la teoría discursiva de la ética de Habermas, en la medida en que el concepto constructivista del aprendizaje “entiende la formación de la voluntad discursiva (como de la argumentación en general) como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un *cambio de actitud* para la transición de la acción al discurso” (Habermas, 1985, p. 148). De acuerdo con Habermas (1995) el paso de la acción a la argumentación implica un cambio, una transición, que se define de manera acertada como aprendizaje. De esta manera, mientras que en un primer momento el niño realiza una acción sin cuestionarse por su naturaleza en otro momento, y tras un cambio de actitud, empieza a reflexionar y a problematizar su

actuación, pasando a justificarla racionalmente mediante un ejercicio argumentativo.

Tal como la teoría de Kohlberg sirve de comprobación indirecta a la teoría discursiva de la ética de Habermas, ésta teoría es útil a la teoría del desarrollo moral en cuanto contribuye a demostrar si las condiciones que ofrece Kohlberg satisfacen las condiciones de un modelo de lógica de etapas, según el cual un modelo de etapas evolutivas depende de un modelo de vía de desarrollo que se entiende a partir de una serie de estructuras ordenadas jerárquicamente. Es la ética discursiva, que a su vez remite a una teoría de la acción comunicativa la que permite, de acuerdo con Habermas (1995), reconstruir las etapas de la conciencia moral, dice Habermas (1995, p. 154):

De esta teoría es de la que podemos esperar una aportación a la reconstrucción vertical de las etapas de la conciencia moral, puesto que se refiere a estructuras de una interacción orientada por normas y mediada por el lenguaje en la que está resumido lo que separa analíticamente a la psicología bajo los puntos de vista de adopción de perspectivas, del juicio moral y de la acción.

Un primer paso de Habermas (1995) es considerar de manera cercana las relaciones entre la cognición social y la moral, y es la teoría de la acción comunicativa la que posibilita la reconstrucción de las etapas de interacción, las cuales se ajustan a un orden lógico-evolutivo y permiten fundamentar las etapas del juicio moral, de tal manera que es posible que las etapas morales se puedan derivar de las perspectivas sociales.

De acuerdo con Habermas (1995) a partir de la descentración de la comprensión del mundo se desprenden los conceptos de mundo social y mundo regulado por normas. La comprensión descentrada implica una diferenciación de referencias del mundo, pretensiones de validez y actitudes fundamentales, por las cuales un individuo puede diferenciar su propio mundo vital del mundo objetivo. El proceso de descentración, de acuerdo con Habermas (1995), se posibilita por medio de un sistema de perspectivas del hablante, el cual se desarrolla en dos momentos: el primer momento se da en la etapa preconvencional, en la cual se aplican perspectivas yo-tu que posibilitan un nuevo nivel de coordinación de acción; en un segundo momento la perspectiva del observador es capaz de generar acciones estratégicas y de interactuar con orientaciones normativas.

El desarrollo de las perspectivas del hablante, con la cual un individuo puede pensarse como protagonista y, a la vez, como observador sirve “como impulso para constituir un mundo social y para examinar las acciones bajo el punto de vista del cumplimiento o el quebrantamiento de normas socialmente reconocidas” (Habermas, 1985, p.165). Efectivamente, junto al concepto de mundo social se halla vinculada una actitud normativa, según la cual un individuo se relaciona con las normas conocidas. Esta construcción del mundo social implica el establecimiento de relaciones interpersonales que van formando la actitud normativa.

De acuerdo con Habermas, las perspectivas sociales de Kohlberg (1984/1992) se pueden incardinar en etapas de interacción que se encuentran jerárquicamente ordenadas según estructuras de perspectivas y conceptos

fundamentales. Este esquema permite apreciar cómo las ideas de justicia se derivan de formas de reciprocidad de las respectivas etapas de interacción. En el modelo de Habermas existe un acuerdo en este punto, de tal manera que con la evolución de las estructuras de perspectivas se da un paso desde la acción regulada por normas hacia un discurso práctico, siendo dicha transición el lugar en donde surgen los conceptos fundamentales de una moral orientada según principios. Para Habermas estos conceptos se dan conforme a un modelo lógico evolutivo y surgen a partir de condiciones socio-cognitivas. Dice Habermas (1995, p.199): “Con este paso se moraliza el mundo social, con lo que las formas de la reciprocidad, implícitas en las interacciones sociales y elaboradas cada vez de forma más abstracta, constituyen al mismo tiempo el núcleo naturalista de la conciencia moral”.

Así mismo Habermas (1995) afirma que la búsqueda por los principios de justicia y de un discurso que fundamente las normas procede de la “moralización inevitable de un mundo social problemático” (Habermas, 1985, p. 194). El camino propuesto por Habermas coincide en lo fundamental con la teoría de Kohlberg (1984/1992), al proponer, en primer lugar una etapa preconvencional, caracterizada por una interacción autoritaria y una cooperación orientada por intereses, así como por una vinculación recíproca de perspectivas de acción, donde la idea de justicia se expresa con una complementariedad de mando y justicia. Luego, la etapa convencional se caracteriza por una acción funcional y una interacción orientada por las normas, donde la estructura de perspectivas esta basada en la coordinación de perspectivas de observador y participante, lo que da

lugar a una idea de justicia de conformidad con el sistema existente de normas. La última etapa que reconoce Habermas es la posconvencional, donde la acción se convierte en discurso, se da una integración de perspectivas de hablante y mundo, y se posibilita una orientación a los principios de justicia y a los procedimientos de fundamentación de normas.

Habermas, de acuerdo con su propuesta de la ética discursiva, ha interpretado las dos últimas etapas del desarrollo moral de Kohlberg, de tal manera que ha distinguido entre, por una parte, la búsqueda de principios generales y, por el otro, la búsqueda de un procedimiento para la fundamentación de posibles principios. En el estadio 5 los principios operan como un último recurso, que no demandan fundamentación, y en la etapa 6 estos principios no sólo se pueden manejar de modo flexible sino que también pueden relativizarse en vista de los procedimientos de la justificación, según esta interpretación habermasiana se estaría hablando de *etapas de reflexión*. El rasgo fundamental de esta interpretación es que al ser una etapa de reflexión el énfasis se pone en la fuerza legitimadora que tiene el procedimiento más no en la evidencia de los principios generales. El supuesto es que es posible enjuiciar mejor poniendo el acento en procedimientos, más que en principios generales. Por supuesto, esto es controvertible, algunas éticas normativas no están de acuerdo con este énfasis, otras se mostrarían favorables, sin embargo este es un debate netamente filosófico.

Habermas también señala que en la investigación que lleva a cabo un psicólogo con formación teórica moral, los encuestados que participan en ella

desde una posición de un participante en el discurso con capacidad postconvencional de juicio, en el momento en que resuelven dilemas morales comparten, en lo fundamental, la perspectiva del psicólogo moral que realiza el estudio, por lo que sus juicios ya no son manifestaciones ingenuas realizadas con una comprensión intuitiva de las reglas. Las personas que pertenecen al estadio postconvencional, reflejan en sus juicios ya no un conocimiento preteórico, sino que se acercan a un conocimiento teórico de asuntos de la filosofía moral. Conforme el pensamiento postconvencional se separa del universo tradicional de las normas se acerca al campo de la polémica de la teoría moral, y se resuelve no ya por las vías del desarrollo que se identifiquen psicológico sino mediante argumentos filosóficos.

Kohlberg (1984/1992) considera que las críticas de Habermas se constituyen en una clarificación y ampliación de su teoría del desarrollo moral. Los niveles de análisis que es posible encontrar en Habermas son: el nivel interactivo-comunicativo, el cognitivo-afectivo y el socio-estructural, los cuales reflejan, de manera empírica, las tres realidades de la comunicación, la sociedad y el ser, y dentro de cada nivel se da una lógica evolutiva, de tal manera que los tres niveles son una estructura que es susceptible de ordenación jerárquica. El esquema teórico de Habermas pretende que todo análisis social debe remitir a la interacción entre los tres niveles.

A la hora de estudiar el razonamiento moral, Habermas (1979, citado por Kohlberg 1984/1992) define la formación de la identidad del ego, el cual tiende hacia la autonomía racional, según el cual el individuo, teniendo un estado de

auto-consciencia y competencia comunicativa, puede mantener y reinterpretar su identidad por medio de una acción comunicativa, pues es por medio de actos del habla y de la interacción con otros que puede comprender autónomamente su ser. En esta autonomía racional los componentes racional y afectivo se articulan y se comprenden a través del proceso comunicativo. No hay autonomía sin dependencia de los demás, pues la voluntad se forma, se consolida, en el discurso, en la relación con los otros.

Un juicio moral para Habermas (1979, citado por Kohlberg 1984/1992) manifiesta destrezas comunicativas para realizar una reclamación válida de rectitud, y esta rectitud expresa la formación de identidad del ego. Y el razonamiento moral se entiende como una competencia interactiva, esto es una competencia comunicativa que evoluciona dentro de estructuras de acción comunicativa, que supone estadios cognitivos y participación en roles sociales. El razonamiento moral sería para Habermas reflejaría la formación del ego, y se emplearía con el fin de procesar los conflictos de acción que presentan importancia moral.

Para Habermas (1979, citado por Kohlberg 1984/1992) habría una secuencia de estadios de competencia interactiva (que inician como una interacción incompleta, luego una interacción completa, para llegar a una acción comunicativa y discurso), que reflejan la transformación en las percepciones que tiene un sujeto de las normas, y de los motivos propios y de los demás. Estos estadios se encuentran atravesados por la reciprocidad, reciprocidad incompleta,

completa y reciprocidad completa. A partir de estos estadios de competencia interactiva Habermas deriva los estadios de razonamiento moral de Kohlberg.

Efectivamente Kohlberg (1984/1992, p. 366) considera que “las estructuras del razonamiento moral están fijadas dentro de las estructuras de acción comunicativa”. Y la posición de Habermas es coherente con lo que afirma Piaget (1932/1983) acerca de que no hay necesidad moral fuera de nuestras relaciones. Sin embargo, la teoría de Habermas se centraría en definir niveles de competencia comunicativa y de rol, lo que Kohlberg (1984/1992) ha analizado en los estadios de perspectivas, pero no ahondaría en estructuras del razonamiento de la justicia, y de acuerdo con Kohlberg (1984/1992) las estructuras de la justicia no se pueden subsumir o reducir a niveles de toma de perspectiva social.

Habermas (1979, citado por Kohlberg 1984/1992) postula la existencia de un séptimo estadio, el cual manifestaría la identidad del ego y contribuiría al mantenimiento de esta identidad como formación de la voluntad. En este Estadio el diálogo se eleva al nivel de un principio, de tal manera que existiría un estadio universal del habla que sería el fundamento de un ego autónomo y que permanece en evolución. Para Kohlberg (1984/1992) el abordaje del desarrollo de la competencia comunicativa es consistente con la teoría del desarrollo humano en general y con la teoría del desarrollo moral en particular, aunque considera que el Estadio 7 propuesto por Habermas se halla supuesto en el Estadio 6 de Kohlberg, y contrario a lo que Habermas piensa el Estadio 6 kohlbergiano no pasa por alto el principio del diálogo. Efectivamente, el concepto de las sillas musicales

morales o toma de rol reversible ideal se basa en un respeto hacia los demás que es consistente con la idea de la participación dentro de un diálogo.

6. El Desarrollo moral desde La ética del cuidado De Carol Gilligan.

Carol Gilligan nació en 1936 en la ciudad de New York. Se graduó en literatura en el Swarthmore College en 1958, e hizo su maestría en psicología clínica de la universidad Radcliffe en 1960 y obtuvo su doctorado en psicología de la universidad de Harvard en 1964, en donde comenzó a enseñar en el año 1967 junto al psicólogo Eric Erikson. En 1970 se convirtió en investigadora asistente de Lawrence Kohlberg. En este contexto Gilligan se enfocó hacia el desarrollo moral en mujeres, a partir de sus propios estudios consolidó una crítica y complemento la teoría moral desarrollada por Freud, Piaget, Erikson y Kohlberg. En 1982 sus críticas se publicaron bajo el título *In a Different Voice: Psychological theory and women's development*, traducido al español como *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*.

A raíz de la nueva ola del feminismo en la década de los años setenta se produjo la emergencia de temas hasta entonces inéditos, que poseían profundas implicaciones éticas, como por ejemplo el aborto, técnicas reproductivas, la división sexual del trabajo, tales tópicos demandaban nuevas interpretaciones y revisiones de la tradición, es dentro de éste contexto que se da la necesidad de una revaloración de “la experiencia moral de las mujeres”, devaluada por conocidos sesgos patriarcales (Amorós, 1997, Osborne, 1993).⁹ En éste ámbito

⁹ Según Benhabid (1990) las teorías críticas feministas tienen como propósito develar la opresión, marginación y explotación de las mujeres y desarrollar teorías emancipadoras y reflexivas, tales teorías proceden por medio de dos estrategias: por un lado, desarrollan análisis explicativo-diagnósticos de la opresión de las mujeres a través de la historia, la cultura y las sociedades; de otro lado, articulan una crítica anticipatoria-utópica de las normas y valores de la sociedad y la cultura contemporáneas. El trabajo de

Carol Gilligan aparece como la fundadora del feminismo de la diferencia, su principal tesis es que las mujeres tienen diferentes tendencias psicológicas y morales que los hombres. En 1986 se convirtió en profesora de tiempo completo en la Universidad de Harvard y, entre los años 1992 y 1994 enseñó en la Universidad de Cambridge en Inglaterra. Actualmente es parte integral del Proyecto Harvard sobre el desarrollo psicológico en niñas y mujeres. También coordina la formación en el Centro Harvard de Género y Educación. En 2002 abandonó la docencia en Harvard y se vinculó a la University School of Law en la ciudad de Nueva York.

En el año 1992 Gilligan recibió el premio Grawemeyer en Educación. Este premio es otorgado por méritos en áreas que no son galardonadas por los premios Nobel, como los campos de la música y la educación. En 1997 recibió el premio Heinz por sus logros en el área del desarrollo humano.

Su interés por su lectura de género del desarrollo moral es descrito por ella misma:

Ante el trasfondo de las descripciones psicológicas de identidad y desarrollo moral que yo había leído y enseñado durante varios años, las voces de las mujeres tuvieron un sonido distinto. Fue entonces cuando empecé a notar ciertos problemas que recurrían, una y otra vez, al interpretar el desarrollo de las mujeres y al conectar esos problemas con la repetida exclusión de las mujeres en los estudios críticos, de

Gilligan (1982/1985) se ha centrado en esta última estrategia revisando las teorías universalistas del desarrollo moral.

formación de una teoría, en la investigación psicológica. (Gilligan, 1982/1985, p. 14)

El punto de partida del trabajo en desarrollo moral de Gilligan (1982/1985) fue la poca referencia al desarrollo humano femenino existente en la literatura psicológica, lo cual era asumido como un problema en el desarrollo de la mujer. Para Gilligan (1982/1985), sin embargo, este hecho no señalaba sino que la mujer no se ajustaba en los modelos existentes del desarrollo lo cual evidenciaba un serio “problema de representación, una limitación en el concepto de condición humana, una omisión de ciertas verdades de la vida” (Gilligan, 1982/1985, p. 15) La idea subyacente de esta teoría es el cuestionamiento al paradigma tradicional, así como sus unidades de medida, sus métodos de verificación, la pretendida neutralidad de su terminología teórica o las pretensiones de universalidad de sus modelos y metáforas (Amorós, 1997; Benhabid, 1990, 1992; Herrera, 1992) En palabras de Iris Marion Young (1990):

El trabajo de Gilligan sugiere que la tradición deontológica de la teoría moral excluye y devalúa la experiencia específica que las mujeres tienen de la vida moral, más particularista y afectiva. En su clasificación, Gilligan mantiene, no obstante, una oposición entre universal y particular, justicia y cuidados, razón y afectividad, que considero que sus propias perspectivas claramente ponen en cuestión. (p.92)

En una primera investigación denominada “Desarrollo moral en la adolescencia tardía y la adultez: Una crítica y reconstrucción de la teoría de Kohlberg”, Gilligan y Murphy (1980) observaron en el paso de la adolescencia a la

edad adulta una regresión hacia una posición relativista. A partir de los datos obtenidos Gilligan y Murphy (1980) extendieron el paradigma original, basado en el formalismo postconvencional (en el que se plantea que en los estadios superiores del desarrollo moral se supera el relativismo mediante la construcción de un razonamiento que deriva la solución a todos los problemas morales de principios), formulando una ampliación teórica que incluye un “contextualismo postconvencional”, el cual consiste en reconocer que no hay respuestas objetivamente correctas a un problema moral, pero si existen alternativas mejores que otras. Esta investigación y los resultados obtenidos la llevan a estudiar detenidamente las ideas presentes sobre hombres y, sobre todo, sobre mujeres en las teorías predominantes.

Gilligan (1982/1985) señala la tendencia observacional masculina en la obra de Freud sobre el desarrollo moral. Efectivamente Freud construyó su teoría del desarrollo psicosexual en torno a las vivencias del varón, y reconoció una falla en el desarrollo de las mujeres la diferencia con la vía planteada para el niño. De estas observaciones Freud (1925) concluyó que:

Aunque vacilo en expresarla, se me impone la noción de que el nivel de lo ético normal es distinto en la mujer que en el hombre. El super-yo nunca llega a ser en ella tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes afectivos como exigimos que lo sea en el hombre. Ciertos rasgos caracterológicos que los críticos de todos los tiempos han echado en cara a la mujer -que tiene menor sentido de la justicia que el hombre, que es más reacia a someterse a las grandes

necesidades de la vida, que es más propensa a dejarse guiar en sus juicios por los sentimientos de afecto y hostilidad-, todos ellos podrían ser fácilmente explicados por la distinta formación del super-yo que acabamos de inferir (¶6)

Gilligan (1982/1985) aprecia en esta frase cómo un problema propio de la teoría se ve como un problema en el desarrollo femenino. También hace referencia a las apreciaciones de Piaget (1932/1983) sobre el menor sentido legal (que para el psicólogo ginebrino es fundamental en el desarrollo del juicio moral) que presentan las niñas con respecto al juego de los niños, siendo las niñas más tolerantes y pragmáticas en su actitud frente a las reglas, análisis que para Gilligan (1982/1985) es una muestra de cómo el análisis del desarrollo varonil es la óptica desde la cual se analiza el desarrollo femenino.

En lugar de ello, Gilligan (1982/1985) considera que detrás de la psicología del desarrollo existen voces masculinas y femeninas, dos modos de pensamiento a la hora de enfrentar los problemas de la vida y al momento de decidir y actuar, sin embargo el reconocimiento e interpretación de estas voces puede ser diferente dependiendo de la posición del observador, si el observador es una mujer la óptica es diferente. Su trabajo en desarrollo moral buscó, sobre todo, conectar los conceptos del ego y la moral, así como la narrativa que involucraban experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido. Su metodología se centró en el análisis de las respuestas sobre la definición de distintos problemas morales, como por ejemplo la decisión de abortar. También

Gilligan (1982/1985) consideró la narrativa en torno a lo que para los individuos se constituía en conflictos morales, no se buscó enfocar a las personas en problemas hipotéticos para que los resolvieran.

Para fundamentar su teoría, Gilligan (1982/1985) pone su atención en los esquemas de personalidad de los sujetos, apoyándose en los trabajos de Nancy Chodorow (1974, citada en Gilligan 1982/1985). Ésta psicóloga neofreudiana mantiene que los procesos de separación e individuación propios del desarrollo del individuo son diferentes en hombres y mujeres. En los niños estos procesos implican llegar a ser algo diferente, separado de la madre, lo cual conlleva la represión de los rasgos de personalidad que más lo identifican con su madre. En las niñas su identidad está basada en ser distinta a la madre, pero a la vez, ser igual a ella, por lo cual se identifican con la madre como figura nutricia primaria. Estos procesos tienen consecuencias en los esquemas de personalidad de hombres y mujeres adultos, los hombres tienen un sentido de los límites del yo más fuerte, por lo que la distinción entre el Yo y el otro es bastante acentuada; las mujeres, en cambio, tienen una delimitación entre el Yo y los demás mucho más fluida, por lo que presentan una mayor tendencia a demostrar empatía y sentimientos de cuidado hacia los otros.

Este horizonte comprensivo del desarrollo de hombres y mujeres le da a Gilligan (1982/1985) una base su crítica a la perspectiva cognitivo evolutiva del desarrollo moral. La esencia de la replica a Kohlberg (1968, 1984/1992) se centra en la deliberada exclusión de las mujeres en su estudio sobre el desarrollo moral, no obstante su atribución de universalidad que da a sus estadios del juicio moral.

Gilligan (1982/1985) critica el hecho de que en la teoría sobre el desarrollo moral de Kohlberg (1968, 1984/1992) se muestre el desarrollo femenino como deficiente, teniendo en cuenta que sus juicios son clasificados en el Estadio 3 o por mucho, en el Estadio 4 de su secuencia de seis (Rubio, 1987), hecho que se explica en que el modelo de pensamiento y juicio es netamente masculino, lo que les lleva a concluir que “sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres a etapas superiores” (Gilligan, 1982/1985, p. 41).

Es un hecho que existen diferencias en las pautas de crianza, en las relaciones con padre y madre, en los procesos de individuación en hombres y mujeres a lo largo de su ciclo vital, sin embargo, esto no quiere decir que uno sea mejor que otro, que el caso masculino sea el modelo o patrón del desarrollo o que el caso femenino sea la excepción o la desviación de las tendencias predominantes. Dice Gilligan (1982/1985) a propósito de la diferencia femenina en la sustancia del interés moral:

La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista (...) resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y las responsabilidades (p. 38)

Noddings (1984, p. 8), quien ha aplicado la ética del cuidado a la educación afirma, con relación a este punto considera que:

Una ética construida sobre el cuidado es, pienso, característica y esencialmente femenina, lo que no significa, por supuesto, que no pueda ser compartida por los hombres, de la misma manera que podríamos decir que los sistemas morales tradicionales pueden ser asumidos por las mujeres. Pero una ética del cuidado se genera, creo, a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque lógico tradicional a los problemas éticos se desarrolla más obviamente a partir de la experiencia masculina.

El cuidado es femenino por su relación de hecho con la experiencia femenina (Mesa, 2004). Y la experiencia femenina que sustenta el cuidado proviene de los roles sociales tradicionales asignados a las mujeres. Sin embargo lo ideal sería que existiera un balance entre la experiencia de hombres y la experiencia de mujeres, sin embargo la baja estima en la que se tiene a las mujeres en muchos contextos no permite este equilibrio de vivencias y consideraciones de la vida, y esto influye en lo moral.

Gilligan (1982/1985) reconoce que las mujeres tienden menos al juicio sobre los demás, lo que, lejos de indicar una falta o una deficiencia, es una fuerza humana reflejo del cuidado y la preocupación por los otros, de la importancia que las mujeres siempre han reconocido en la intimidad, las relaciones y el cuidado. Ellas se definen a sí mismas tomando como punto de referencia un sistema de relaciones humanas y se juzgan en vistas a su capacidad de atender a otros. Su función dentro del ciclo vital masculino es el de alimentadora, cuidadora y compañera-ayudante, la mujer es aquella que constituye redes sociales, de las

que ella también pasa a depender. El desarrollo moral es la elaboración de todos estos elementos.

La diferencia fundamental con los modelos de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1968, 1984/1992) es que las mujeres reconocen que los problemas morales son aquellos que emergen de responsabilidades en conflicto y no de competencia entre derechos. Su resolución implica un modo de pensar contextual y narrativo, no uno formal y abstracto que es el característico masculino, el entendimiento de un conflicto moral no se basa en la supremacía y universalidad de derechos individuales, sino en un sentido de ser responsable ante el mundo. Difieren también en que mientras la moral de derechos hace énfasis en la separación, la moral de la responsabilidad es clara en su énfasis en la conexión, la consideración del individuo y la relación como fundamental dentro del juicio moral. (Gilligan, 1982/1985). Mientras la ética masculina de la justicia parte del presupuesto de la igualdad de trato para todos, la ética femenina del cuidado se basa en la premisa de la no violencia, de no dañar a nadie. Si para Kohlberg (1984/1992) el concepto de justicia implica un sujeto autónomo, libre de intereses e inclinaciones que puedan afectar sus juicios, para Gilligan (1982/1985) la benevolencia requiere considerar *ethos* particulares para elaborar juicios éticos.

Una concepción de responsabilidad, a diferencia de una de principios que busca la resolución justa e imparcial, reconoce las limitaciones de cualquier resolución particular. Lo que las mujeres tratan de evitar en sus juicios es el descuido y la indiferencia hacia alguna de las partes, su rasgo definitorio es un relativismo contextual. Mientras la perspectiva tradicional afirma la autonomía, la

individuación y los derechos particulares, la perspectiva femenina afirma la protección del reconocimiento. (Gilligan, 1982/1985)

Gilligan (1982/1985) aplicó a un niño y a una niña de once años, el dilema hipotético de Heinz, además de plantearles dilemas reales y preguntarles por sus conceptos de yo y de moral. A partir de estos datos descubrió diferencias relevantes entre el niño y la niña, los cuales Gilligan considera característicos de las diferencias entre hombres y mujeres. Los niños consideran los dilemas morales como problemas de matemáticas con seres humanos, como una ecuación que demanda solución, mientras que el razonamiento de las niñas se centra en las relaciones existentes entre los personajes del dilema, buscan ante todo proteger las relaciones fundamentales, aprecian que el mundo está constituido por relaciones, no por personas aisladas, cuya coherencia procede no de un sistema de reglas sino de conexiones humanas.

Los acuerdos dentro de un conflicto se elaboran de manera diferente, para los niños procede de sistemas de lógica y de ley, para las niñas se generan a partir de una comunicación basada en relaciones, lo que manifiesta una manera de razonar que se conserva en los adultos: Mientras que las mujeres buscan cambiar las reglas para conservar las relaciones, los hombres, aferrados a las reglas suponen las relaciones fáciles de cambiar. Según el criterio de Kohlberg (1968, 1984/1992) el razonamiento de las niñas se ubicaría en los Estadios 2 y 3, mostrando en las niñas una incapacidad para pensar sistemáticamente acerca de los conceptos de moral o de ley, una renuencia a desafiar la autoridad o a examinar la lógica de las verdades morales recibidas.

La lectura de Gilligan (1982/1985) es diferente, según ella esto permite apreciar un mundo de relaciones dentro de la perspectiva femenina, y una relevancia otorgada a la responsabilidad con los otros. La moral en las niñas se entiende desde el reconocimiento de las relaciones, el valor de la comunicación. Todos estos elementos son los que caracterizan una ética del cuidado mutuo, cuya principal virtud es el carácter restaurador que tiene este cuidado, que protege el sistema de relaciones vital para todos los actores involucrados en el conflicto. Para las mujeres la esencia de la decisión moral es el ejercicio de la elección y la disposición a aceptar las responsabilidades de dicha elección.

El punto fundamental de estos contrastes es que “iluminan dos visiones de moralidad que son complementarias, no secuenciales ni opuestas” (Gilligan, 1982/1985, p. 63). Este aspecto es central, pues señala una gran diferencia respecto de las tendencias de la teoría del desarrollo predominantes en el momento en que Gilligan hace su teoría que buscaban ordenar las diferencias existentes de manera jerárquica.

Haan (1978, citada por Gilligan, 1982/1985) sostiene que los juicios morales de las mujeres se encuentran vinculados a sentimientos de empatía y compasión cuando enfrentan dilemas reales, no hipotéticos (como los de Kohlberg). Gilligan (1982/1985) está de acuerdo con esta apreciación, y defiende los dilemas reales, que envuelven preocupaciones interpersonales, empáticas y de cuidado hacia los otros. La gran desventaja de los dilemas hipotéticos es que despojan a los actores morales de la historia y la psicología de sus vidas individuales, y separan el problema moral de las contingencias sociales de su

posible surgimiento, estos dilemas son adecuados para medir la lógica de la igualdad y la reciprocidad, ante estos dilemas las mujeres se caracterizan por resaltar la particularidad contextual en estas historias, dan sustancia a las vidas de las personas hipotéticas e intentan traducir lo hipotético en términos reales. Conforme a esta perspectiva Gilligan (1982/1985) desarrolló una significativa parte de su estudio sobre el desarrollo moral planteando dilemas que involucraban el aborto y el control natal, donde la elección se mostraba como central en la decisión.

En estos estudios con dilemas sobre el aborto, Gilligan (1982/1985) encontró que una lógica de relaciones se encuentra a la base de la ética de cuidados y atención en las mujeres. Encontró una secuencia de desarrollo y un lenguaje moral característico en las mujeres. Este lenguaje es el del egoísmo y la responsabilidad, posibilita definir el problema moral en términos de obligaciones de ejercer cuidados y no dañar a otros. La óptica femenina señala formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento y su evolución manifiesta tres perspectivas morales que refleja el desarrollo de una ética de cuidado y atención, descritas por Gilligan (1982/1985) así: La primera busca atender al Yo para asegurar la supervivencia, las consideraciones morales emergen solamente cuando las necesidades propias están en conflicto. La moralidad en esta primera perspectiva es un asunto de sanciones impuestas al yo. Esta perspectiva va seguida de una fase de conflicto donde el enfoque inicial es denominado como egoísta, y se caracteriza por una transición entre egoísmo y responsabilidad, que refleja una definición del Yo entre los vínculos y conexiones

hechas con otros. Los propios deseos y responsabilidades con otros son vistas como un conflicto entre lo que uno haría y lo de debería hacer (Brabeck, 1992)

La Segunda perspectiva, que se constituye en un paso hacia la participación social, en donde se da una nueva comprensión de la relación Yo-Otros, que se expresa en el concepto de responsabilidad que se vincula a la función maternal que trata de asegurar la atención al dependiente y al que está en condiciones menos favorables. Mientras que en la primera perspectiva la moral es asunto de sanciones impuestas por la sociedad, la segunda perspectiva el juicio moral depende de normas y expectativas compartidas, la mujer afirma su pertenencia a la sociedad mediante la asunción de valores sociales. En este enfoque lo bueno se equipara a la atención con los demás, esta perspectiva encuentra su fuerza en la capacidad femenina de dar cariño y cuidado, su limitación está en la restricción que impone a la expresión directa. En este punto surge un desequilibrio, cuando por cuidar a los demás la mujer siente que se excluye a si misma, este conflicto entre los otros y el yo conduce a una reconsideración de las relaciones, con el fin de equilibrar el auto sacrificio y el cuidado. La transición en esta perspectiva es de la bondad a la verdad, pues cuando la mujer comienza a ver que la moralidad del cuidado debe incluir cuidado de sí misma así como de los otros. La situación, intención y consecuencias de una acción son de importancia fundamental, no tanto la evaluación por parte de otros (Gilligan, 1982/1985).

La Tercera perspectiva mantiene su atención en las relaciones y resuelve el vínculo entre egoísmo y responsabilidad en un principio de no violencia. El

cuidado se constituye en el principio del juicio que es psicológico en cuanto se ocupa de las relaciones, y da una respuesta universal en contra de la explotación y el daño. Hay un cambio de interés, se pasa de la bondad a la verdad, lo que hay detrás de este paso es que la mujer empieza a preguntarse si es egoísta o responsable, moral o inmoral, incluir sus propias necesidades dentro del marco de su cuidado y preocupación. Dice Gilligan (1982/1985): “la norma del juicio pasa, así, de la bondad a la verdad cuando lo moral del acto no se evalúa sobre la base de su apariencia a los ojos de los demás, sino por las realidades de su intención y consecuencia” (p. 140). En este punto la mujer cuestiona los juicios morales que antes consideraba absolutos.

En síntesis, el desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la psicología de las relaciones humanas, una creciente diferenciación del Yo y de los otros y un mayor entendimiento de la dinámica de la interpretación social. La ética del cuidado gira en torno a una visión fundamental: el Yo y los otros son mutuamente dependientes. La secuencia del juicio moral en las mujeres parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner énfasis en la verdad, para finalmente, un entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos. El mandato moral que Gilligan (1982/1985) descubrió en las mujeres con las que trabajó fue la ética y el cuidado, una responsabilidad de distinguir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo. Esto contrasta con el imperativo masculino de respetar los derechos de los demás, y

proteger, de esta manera, de toda violación los derechos a la vida y a la autorrealización.

Según lo descrito por Gilligan (1982/1985) parece que el desarrollo moral para ambos sexos exige una integración de derechos y responsabilidades mediante el descubrimiento de la complementariedad de estas concepciones distintas. Las mujeres logran integrar derechos y responsabilidades mediante un entendimiento de la lógica psicológica de las relaciones, el reconocimiento, en los hombres, procede mediante la experiencia de la necesidad de una responsabilidad más activa al atender a otros corrige la indiferencia potencial de una moral de no interferencia y desvía la atención de la lógica a las consecuencias de la elección. Un entendimiento ético postconvencional señala en la mujer una tendencia a ver la violencia propia de la desigualdad, en los hombres evidencia las limitaciones de una concepción de justicia que es indiferente a las desigualdades de la vida.

Los fundamentos de la ética del cuidado pueden describirse a partir de cinco ejes: El primero es el concepto de ser como relacional. Los seres humanos no parten de un estado de soledad o separación, su estado no es el de un solitario que debe construir caminos hacia los otros, por el contrario son relacionales por naturaleza, en palabras de Noddings (1984, p. 7): “Mi misma individualidad es definida en un conjunto de relaciones”. El cuidado, dentro de este eje, no sería una virtud personal, es “un atributo de la relación que requiere educación y compromiso” (Mesa, 2004, p. 8). En esta relación de cuidado hay *uno-que-cuida* y *otro-que-es-cuidado*, donde se involucran, por una parte atención, que implica sentir con el otro y recibir al otro como es, y por otra parte, desplazamiento

emocional, por el cual la energía se desplaza hacia los otros y sus proyectos. Tanto la atención como el desplazamiento emocional son una alternativa frente a la reciprocidad que propone la ética liberal. Este eje ha sido criticado pues para algunos, como Ricoeur (1992), esta propuesta deja de lado las relaciones persona-comunidad, las relaciones con las instituciones justas, que se diferencian de las relaciones que se guían por el modelo de amistad, del tipo persona-persona.

El segundo eje es un enfoque sensitivo al contexto, el cual implica una evaluación del entorno para responder de forma adecuada al *otro-que-es-cuidado*. El presupuesto es que el encuentro ético tiene lugar dentro de una situación específica, dice Noddings (1984, p. 5): “Dado que mucho depende de la experiencia subjetiva de aquellos que están inmersos en el encuentro ético, las condiciones son difícilmente ‘suficiente similares’ para que yo pueda declarar que usted debe hacer lo que yo debo hacer”, y esto apunta a controvertir el universalismo típico del paradigma estructuralista, según el cual casos similares se deben atender de manera similar, para Noddings (1984) cada encuentro es una realidad única. Sin embargo Stike (1999, citado por Mesa, 2004) considera que las diferencias entre ética del cuidado y ética de la justicia no difieren en virtud a la universalidad, sino en relación con el tipo de cosas que pueden considerarse como razones y diferencias relevantes, la universalidad no es desconocimiento de las circunstancias, sino un especial ordenamiento de las razones que son relevantes.

El tercer eje es la diferenciación entre cuidado y preocupación. En este punto es oportuno citar la distinción que hace Noddings (1984) entre el *cuidado* por los otros y la *preocupación* por los otros. En el cuidado se supone una relación cercana, la preocupación se enfoca hacia las personas que se encuentran distantes, con los que no es posible tener una relación personal, Mesa (2004, p. 12) considera que esta distinción es relevante en la medida en que:

La preocupación por los otros puede corregir algunas de las dificultades que los críticos han señalado sobre la ética del cuidado: un foco reducido de atención que puede llevar a interesarse tanto por *mi* pequeño círculo de personas íntimas que puede ignorar o hacerse insensible a los gritos de ayuda que los distantes otros realizan.

El cuarto eje de la ética del cuidado es la prioridad del sentir sobre el razonar. En este punto radica la principal diferencia de acento que posee la ética del cuidado respecto de la ética de la justicia en el papel de los sentimientos. El enfoque del cuidado da énfasis al papel de las emociones en la vida moral, dice Mesa (2004, p. 14): “El núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos: el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros. Esta es la base emocional que funda toda consideración moral.” El quinto, y último, sería la opción por los dilemas reales sobre los dilemas hipotéticos, que ya ha sido descrito antes.

Gilligan (1982/1985) reconoce que la muestra de su estudio fue pequeña, ésta limitación impiden realizar una generalización mayor y “dejan a nuevas investigaciones la tarea de escoger las diferentes variables de cultura, época,

ocasión y sexo. Se necesitarán otros estudios longitudinales de los juicios morales de las mujeres para refinar y validar la secuencia descrita” (Gilligan, 1982/1985, p. 207). Sobre este punto es relevante la crítica de Brabeck (1992) quien apunta que es precisamente la metodología la que obligaría a ser cauto respecto de la teoría en su conjunto, pues por un lado Gilligan (1982/1985) no presenta un balance de voces de hombres y mujeres, no hay un grupo de comparación masculino en su estudio sobre el aborto, mientras ella hace referencia a 28 entrevistas con mujeres sólo hay cuatro con hombres. Por otra parte, sin un procedimiento riguroso de puntuación, o reportes sobre la proporción de validez y consistencia de las entrevistas completas, no es posible decir que la clasificación de Gilligan (1982/1985) pueda ser compartida por otros investigadores o jueces imparciales.

A pesar de las críticas el aporte de Gilligan (1982/1985) es significativo, en cuanto aclara la particular visión moral femenina y en la medida en que permite entender la diferencia de lenguajes entre hombres y mujeres, pues pareciera existir un solo lenguaje en lo que a moral se refiere, cuando en realidad el vocabulario es diferente, lo cual genera una propensión a la mala traducción, creándose malos entendidos que entorpecen la comunicación y limitan el potencial de colaboración y cuidado en las relaciones. La obra de Gilligan permite que los lenguajes diversos de hombres y mujeres se articulen uno con otro de manera comprensiva y crítica, concluye esta autora diciendo:

Así como el lenguaje de las responsabilidades ofrece una especie de red de imágenes de relaciones para reemplazar el ordenamiento jerárquico que se resuelve con la llegada de la equidad, así el lenguaje

de los derechos subraya la importancia de incluir en esta red de cuidados no sólo a los otros, sino también al Yo (p. 280)

Los dos modos de desarrollo están conectados, son parte de la misma realidad dialéctica del desarrollo humano. Ambas perspectivas se acercan mutuamente al reconocer que tanto la desigualdad, como la violencia afectan a las partes involucradas en un conflicto. Con estos llamados de atención a la teoría psicológica, Gilligan (1982/1985) ha hecho: “notar (...) no sólo el silencio de las mujeres sino la dificultad de oír lo que dicen cuando hablan; y sin embargo en la voz diferente de las mujeres se encuentra la verdad de una ética de atención y cuidado, el nexo entre relación y responsabilidad, y los orígenes de la agresión en a falla de conexión” (p. 281)

Una vez expuesto el pensamiento de Carol Gilligan (1982/1985) sobre el desarrollo moral y su visión sobre la perspectiva femenina, es momento de poner a dialogar las teorías en debate entre ellas mismas, describir brevemente las influencias de ésta elaboración, analizar la trascendencia de las críticas y revisar los elementos con los que se puede permanecer, así como aquellos de los cuales es necesario prescindir, o al menos, poner en paréntesis.

Nagl-Docekal (1993, citado en Yañez, 2000) destaca que la elaboración de Gilligan (1982/1985) es relevante en cuanto permitió entender la moral desde un punto de vista de sensibilidad al contexto y a la narratividad, dejando a un lado las pretensiones de validez universal que buscan elevados niveles de abstracción para pronunciarse en juicio moral, se apartó de los juicios descarnados basados

en el distanciamiento entre el Yo y el otro, y se orientó en prestar atención a la empatía y en acercar a los otros al yo.

La polémica entre Kohlberg y Gilligan es una nueva formulación, dentro del contexto de la psicología, del debate filosófico y político entre el liberalismo y el comunitarismo, cuyo punto central de discusión es la contraposición entre la justicia como imparcialidad que intenta desligarse de las comunidades y las tradiciones particulares y la óptica que pone el acento en las comunidades particulares con el fin de darle legitimidad a la esfera pública. El comunitarismo, en contraste con el liberalismo, propone una racionalidad que se introduce en las tradiciones, destaca los vínculos, estas tradiciones particulares darían un mayor sentido y contexto al concepto de justicia a partir del respeto a la diferencia. El mérito de Gilligan, en esta dirección, ha sido, según Yañez (2000) el evidenciar cómo la idea de justicia llevaba a discriminaciones contra poblaciones particulares.

El aporte de Gilligan ha sido valioso en la medida en que ha cuestionado los análisis estructurales de lo moral, los juicios morales han de vincular elementos contextuales, referencia a las identidades particulares y a las relaciones entre individuos. Por su parte, Pauer-Studer (1993, citado en Yañez, 2000) y Friedman (1993, citado en Yañez, 2000) destacan el énfasis en la pregunta por lo bueno, la empatía, el altruismo y el bienestar del ser humano, más allá de las preguntas por el deber y por el derecho.

Al igual que Gilligan (1982/1985) Iris Marion Young (1990) ha criticado la imparcialidad, como punto de vista moral, propuesta por la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984/1992). Según Young (1990) la imparcialidad pretende

eliminar a los individuos de sus verdaderos contextos de toma de decisiones morales por medio de la abstracción del individuo de su situación, de tal manera que aparece sin ningún fin particular, sin historia particular, sin pertenencia a ninguna comunidad particular. Cuando se busca que alguien razone de manera imparcial, según esta autora, lo que se está pidiendo es que trate todas las situaciones de acuerdo a las mismas reglas, que quien razona se coloque fuera y por encima de la situación que está reflexionando, y que se deje de entender y evaluar los contextos morales particulares en su singularidad, esta tendencia es autoritaria, dice Young (1990): “Al decir de uno mismo que se es imparcial, se recurre a la autoridad para decidir un tema, en lugar de aquellos cuyos intereses y deseos son manifiestos”. (p. 96).

Siguiendo de cerca la elaboración de Gilligan (1982/1985), y de Young (1990) Benhabid (1990) ha propuesto una diferencia crítica entre un dos perspectivas morales que marcan estructuras de relación: un “yo generalizado” y un “Yo concreto.” El “yo generalizado”, propio de las concepciones universalistas, considera a todos los individuos como seres racionales, con derechos y deberes, se procede haciendo abstracción de la identidad concreta del otro, la suposición fundamental es que la dignidad moral subyace en los aspectos comunes y compartidos más que en las diferencias, las relaciones proceden desde la igualdad formal y la reciprocidad. La perspectiva del “yo concreto”, al contrario, considera a los individuos desde su individualidad y su historicidad concretas y situadas, no se procede mediante la consideración de lo común, sino desde lo diferente, las relaciones se dan desde la equidad y reciprocidad complementarias.

Benhabid (1990) constata cómo la perspectiva del “yo generalizado” se aprecia en la obra de Kohlberg (1984/1992) cuando éste psicólogo reconoce que el “velo de ignorancia” de la teoría de Rawls (1971/1995) es un procedimiento que permite explicar la universalidad y la reversibilidad propios de la toma de rol de los estadios superiores del desarrollo moral. Las implicaciones de tomar este concepto son, según Benhabid (1990) que se defiende un individuo generalizado, desarraigado. Un ejemplo de esto son los dilemas morales hipotéticos que plantea Kohlberg (1984/1992) que, según esta autora, limitan el conocimiento de las circunstancias y motivaciones de los actores involucrados, dice Benhabid (1990):

En el famoso dilema de Heinz, como en otros, las motivaciones del farmacéutico como individuo concreto, así como las historias de los demás individuos, quedan excluidas por irrelevantes de la definición del problema moral que se discute. En estos dilemas se representa a los individuos y sus posiciones morales haciendo abstracción de la historia narrativa del *self* y sus motivaciones (p. 138)

La conclusión de Benhabid (1990) es que la perspectiva del “otro generalizado” no permite individualizar entre sujetos, pues no suministra la información sobre el otro (historia, actitudes, caracteres, deseos) necesaria para saber en qué medida una situación moral es semejante a la del(os) individuo(s) en conflicto, entonces, ¿cómo es que reclaman que pueden adoptar el punto de vista del otro? Así, pues, tomar en cuenta al “otro concreto” no es algo que sólo las mujeres pueden y deben hacer, sino algo que todos los seres racionales, hombres

y mujeres, deben practicar, de tal manera que la toma de rol ideal deje de ser interpretada como un proceso de pensamiento hipotético, sino como una situación de diálogo real en la que los agentes morales se comunican entre sí.

Sin embargo algunas teóricas feministas, como Morgan (1982), Keller (1988, citada por Sharp, 1998), no comparten la ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982/1985). Consideran que hay dos elementos problemáticos, por una parte creen que esta teoría refuerza las diferencias genéricas y que plantea tipos de exigencia especial para las mujeres. En efecto, les parece que teorías como la de Gilligan refuerza las ideas tradicionales de las mujeres como cuidadoras, que no favorece una inclusión femenina en espacios masculinos y valida las ideas que distancian a los hombres de compartir tareas femeninas, como por ejemplo las labores domésticas y del cuidado de los hijos. Por el contrario, para estas teóricas, es un avance el mostrar cómo la mujer puede tener fortalezas que tradicionalmente han sido reconocidas a los hombres.

La psicología social, por su parte, ha tomado los resultados de Gilligan (1982/1985) sobre la ética del cuidado y los ha traducido en términos de empatía y altruismo. Estos comportamientos prosociales son estudiados en experimentos en los cuales se les pide a los individuos que compartan recompensas que han sido ganadas, que hagan donaciones o que ayuden a personas con características especiales, o que completen cuestionarios que miden la empatía. En esta dirección se encaminaron las investigaciones de Musen y Eisenberg-Berg (1977, citados por Brabeck, 1992) que encontraron que cuando las diferencias de género

son significativas estadísticamente, las mujeres son más generosas, colaboradoras y consideradas que los hombres.

Investigaciones sobre el altruismo indican que existe poca consistencia en señalar diferencias de género. Aunque en la sociedad occidental a las mujeres se les atribuye un carácter más colaborador y de cuidado, algunos investigadores como Shigetomi, Hartmann and Gelfand (1981, citados por Brabeck, 1992) han intentado ir más allá de esta presunción y en sus estudios con estudiantes de primaria muestran que las niñas fueron ligeramente más altruistas en su comportamiento que los niños. Estudios sobre la distribución de recompensas en adultos (Callahan-Levy y Messe, 1979; Graciano, Musser; Brody y Bernstein, 1980; Rosen y Shaffer, 1982, citados por Brabeck, 1992) mostraron que los hombres tienden a distribuir recompensas con base en la equidad, dividiendo recursos de acuerdo a la proporción de contribuciones de los trabajadores, mientras que las mujeres se rigen por el parámetro de la igualdad, dividiendo recursos igualmente indiferentemente de las contribuciones relativas de los trabajadores. Estos estudios apoyan la teoría de Gilligan (1982/1985) que afirma que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen una orientación más interpersonal y que procuran mantener las relaciones y la armonía entre los individuos.

En estudios sobre la empatía no se han encontrado diferencias consistentes entre hombres y mujeres, tanto hombres como mujeres son igualmente atentos a entender las reacciones emocionales y las necesidades de otros (Maccoby y Jacklin, 1974, citados por Brabeck, 1992) Por su parte Hoffman

(1977, citados por Brabeck, 1992) encontró que mientras los hombres y las mujeres son igualmente capaces de ser conscientes de los sentimientos del otro y de reconocer la perspectiva de otros, la capacidad de reaccionar emocionalmente ante los sentimientos de otro es más probable en mujeres. En conclusión los estudios sobre empatía y altruismo no suelen revelar diferencias de género. Muchas investigaciones se dejan influir por percepciones, prejuicios o por atribuciones culturales o sociales (Brabeck, 1992).

Sobre el tema de la especial sensibilidad femenina y su tendencia a integrar su yo al de los otros, más que a poner límites, se ha generado un especial interés en explicar la ética femenina del cuidado. Ruddick (1989, citado en Sharp, 1998) ha centrado sus investigaciones en las formas diferentes que han surgido a partir de la experiencia de maternidad femenina. Esta investigadora considera que las mujeres, hayan tenido hijos o no, comparten una cierta inclinación al pensamiento maternal, un compromiso con el cuidado de la vida y una oposición inherente a su destrucción en la guerra, punto con el que concuerda con la perspectiva de no violencia desarrollada por Gilligan (1982/1985). Tal pensamiento maternal crecería en la práctica de la maternidad que exige responder a la realidad del niño, un otro que solicita protección y crecimiento.

Por su parte, Rabuzzi (1982, citado en Sharp, 1998) argumenta que ha sido la experiencia histórica de las mujeres en la esfera doméstica la que ha hecho surgir cierta sensibilidad alternativa al comportamiento masculino. El cuidado del hogar, la crianza de los niños son dos elementos que esta investigadora destaca como articuladoras de un sentido del cuidado y protección, de una búsqueda por

sostener y preservar las relaciones. Ante este tipo de explicaciones a la sensibilidad femenina, es relevante dejar una interrogante: ¿en qué medida los nuevos roles asumidos por la mujer en la sociedad, tales como mujer trabajadora, ejecutiva, que aplaza la decisión de tener hijos, están influyendo en las explicaciones sobre la sensibilidad, el comportamiento y razonamiento ético femenino? Es probable que, por lo menos, los marcos explicativos cambien para explicar las diferencias que reclaman estas teorías entre hombres y mujeres.

Una vez descritos los efectos de la ética del cuidado en investigadores y teóricos, es necesario dedicar un campo especial al debate que Kohlberg (1984/1992) sostuvo con Gilligan (1982/1985). La defensa de Kohlberg (1984/1992) procede por medio de tres argumentos: el primer argumento se centra en afirmar que los datos no apoyan las conclusiones de la teoría de Carol Gilligan (1982/1985). Efectivamente Kohlberg (1984/1992) considera que los datos disponibles no arrojan diferencias entre niños y adolescentes hombres y mujeres sobre el razonamiento de justicia, los estudios que muestran diferencias son aquellos en los que se compara hombres adultos con mujeres amas de casa casadas, los estudios que no controlan la educación o las diferencias laborales no dejan entrever discrepancias. Según Kohlberg (1984/1992), el alcanzar los Estadios 4 y 5 depende de experiencias de participación, responsabilidad y toma de rol en instituciones laborales y sociales, ámbitos en los cuales las mujeres no tienen igual oportunidad de acceso que los hombres, razón por la cual es necesario controlar variables como la educación y el trabajo a la hora de analizar las diferencias en el razonamiento moral adulto. Es a partir de este planteamiento

que Kohlberg (1984/1992) sostiene que datos de Gilligan (1982/1985) no plantean ninguna contradicción a su teoría.

El segundo argumento procede diciendo que ciertas conclusiones a las que llega Gilligan (1982/1985) podrían complementar, de alguna manera y con ciertas precisiones, el modelo de Kohlberg (1984/1992). Aunque Kohlberg reconoce que “el principio de altruismo, cuidado o amor responsable no ha sido adecuadamente representado en nuestro trabajo” (p. 234) y acepta que sobre este punto ha sido grande el aporte de Gilligan (1982/1985), considera que hay algo que es necesario diferenciar para poner el trabajo de ésta psicóloga en su justa dimensión. Dice Kohlberg (1984/1992) que en los dilemas morales pueden darse situaciones que se pueden resolver empleando una ética de justicia universalista de respeto hacia otras personas o reglas y con los conceptos de reciprocidad y contrato, pero también pueden resolverse mediante una moralidad de relaciones particularistas, que presenta ideas con matices afectivos y actitudes de cuidados, amor, lealtad y responsabilidad, aporte que Kohlberg (1984/1992) le concede a Gilligan (1982/1985) cuando afirma: “Carol Gilligan tuvo la agudeza de prestar atención a una orientación moral enmarcada en situaciones o relaciones de cuidados particularistas” (p. 235).

Sin embargo lo anterior no es suficiente para hablar de dos moralidades diferentes, una moralidad de la justicia y una moralidad del cuidado. Efectivamente, un tercer argumento de Kohlberg (1984/1992) se centra en afirmar que una moralidad de cuidado presupone, más no trasciende, los deberes generales de la justicia, de tal manera que un dilema de relaciones especiales

puede propiciar respuestas de cuidado que complementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia, sin embargo una ética del cuidado no se encuentra bien adaptada para resolver las situaciones conflictivas entre personas (Kohlberg, 1984/1992). Este psicólogo defiende que aunque se necesita más que justicia para resolver muchos dilemas morales complicados, la justicia es un elemento ineludible de cualquier solución moralmente apropiada de tales conflictos.

Efectivamente, los aportes de Gilligan aún no permiten hablar de una superación del punto de vista universalista, aún permanece una cuestión sutil pero relevante, la diferencia entre una *ética* del cuidado y una *orientación ética* hacia un razonamiento basado en el cuidado. Al contrario, como se ha expuesto, su propuesta tiende más a buscar un complemento de la *ética* de la justicia con una *orientación ética* hacia el cuidado. Es posible intentar formular una ética femenina del cuidado, pero esa sería una conclusión que no tiene lugar tras la lectura de Gilligan. La visión de Gilligan debe entenderse no tanto como un rechazo total al universalismo, sino como una contribución a una óptica del desarrollo no formalista y sensible al contexto (Benhabib, 1992).

Lo que está de fondo en esta diferencia es lo que Kohlberg (1984/1992) señala como la diferencia entre concepciones de la palabra moral puede ayudar a resolver el conflicto entre las posiciones de Gilligan (1982/1985) y Kohlberg (1984/1992). Por un lado, el modelo de estadio de Kohlberg (1984/1992) presupone lo que Frankena (1973) llama “el punto de vista moral”, que hace énfasis en la imparcialidad, la universalidad y la voluntad por alcanzar un

consenso, o cierto acuerdo, con otras personas. Por su parte, Gilligan (1982/1985) toma la palabra moral en un sentido diferente, su acento se encuentra en los elementos de cuidado y responsabilidad, su sentido de moral no incluye las ideas de imparcialidad, universalidad y, en general, las nociones que “el punto de vista moral” reclama.

Kohlberg (1984/1992; Colby & Kohlberg, 1987) también emplea una distinción del mismo Frankena (1973) sobre los tres tipos de juicio ético: un primer tipo son los juicios deónticos sobre lo correcto, los derechos y los deberes; el segundo tipo son los juicios aretaicos sobre la virtud de personas particulares o acciones, y un tercer tipo de juicios sobre la bondad o el estilo de vida o los ideales de la vida buena. El estudio y la clase de preguntas que Kohlberg (1984/1992) realizó en sus dilemas son del campo deóntico. Las preguntas que Gilligan (1982/1985) son aretaicas, preguntas enfocadas al valor moral de las personas, sobre los ideales de una persona buena o una vida buena.

Esta diferencia se hace concreta en la distinción entre la esfera de los dilemas y elecciones personales y la esfera de elección moral que no se estima como personal, y es el ámbito considerado por los dilemas de justicia de Kohlberg (1984/1992). Un ejemplo puede ilustrar la primera esfera de elección personal. Es el caso de una mujer que intenta decidirse por el divorcio y considera éste problema como una decisión personal que involucra una preocupación responsable por su esposo, pero no lo estima como un dilema moral, si la mujer optara por el divorcio esta decisión no se considera ni imparcial ni universalizable y no es necesario que ninguna otra persona esté de acuerdo con ella, ni siquiera

su esposo. Si bien es cierto esta decisión implica aspectos de responsabilidad moral no se puede resolver desde el punto de vista moral. Este punto es bien importante, pues una decisión personal, a diferencia del “punto de vista moral” es cultural, histórica e individualmente relativas, no obstante el hecho de que requieran empatía, sensibilidad, comunicación. Esta moralidad es indispensable para muchos dilemas morales “personales” y para contextos específicos de grupos sociales y es parte del campo moral. Kohlberg (1984/1992) defiende que la justicia es tanto racional como empática, también reviste sensibilidad hacia el otro.

En el mismo sentido de Kohlberg (1984/1992), Habermas (1985) dice que Gilligan (1982/1985) confunde los temas de la justicia con los de la vida buena. Según Habermas (1985) un punto de vista ético hace la diferenciación entre *cuestiones morales*, por un lado, que pueden decidirse racionalmente en términos de criterios de justicia o de la universalidad de intereses y, cuestiones evaluativas, por otro lado, que son discusiones sobre la vida buena y son susceptibles de discusión dentro de referentes de formas de vida histórica concreta o estilos de vida individuales. Gilligan (1982/1985) no diferenciaría las cuestiones éticas de los problemas de la vida buena, y sus inquietudes características de la teoría femenina del desarrollo moral pertenecerían más al orden personal que al moral (Habermas, 1985).

Este punto de la diferencia entre la esfera de elecciones personales y la esfera de elección moral que sostienen Kohlberg (1984/1992) y Habermas (1985) no es ajeno a la controversia, pues no todos están de acuerdo en esta división (Blum, 1988) pues afirman que la obligaciones y relaciones concernientes al

cuidado son morales, son parte del núcleo de lo moral y no se les puede aislar. Es más, Benhabib (1992) afirma que el universalismo (posición típica de Kohlberg) puede emplearse para calibrar la validez de las cuestiones evaluativas de la vida buena, o de los asuntos relativos a las elecciones personales. El universalismo actuaría a manera de juez, con el fin de apreciar si las elecciones morales son acordes con los principios y máximas morales, cosa que si se lee cuidadosamente, puede leerse también en Kohlberg (1984/1992) cuando dice que “las formas moralmente válidas de cuidados y comunidad presuponen unas condiciones y juicios de justicia previos” (p. 300).

Pero, ¿cuál ha sido el efecto que el debate entre Kohlberg (1984/1992) y Gilligan (1982/1985) ha tenido en el campo de la psicología del desarrollo moral? Si bien es cierto que las críticas al modelo por estadios del desarrollo moral no son suficientes para refutarlo de plano, el hecho de evidencias diferencias entre hombres y mujeres en el razonamiento moral plantea al menos el interrogante de qué es lo que el modelo de Kohlberg (1984/1992) mide realmente, sobre este punto, Haan (1978, citada por Benhabib, 1990) considera que favorece el razonamiento moral de hombres que viven en sociedades técnicas y racionalizadas, que tienden a la intelectualización y la negación de detalles interpersonales como mecanismo de defensa.

Es necesario apuntar que la base de la confrontación va más allá del problema de género, pues ha abierto la búsqueda de nuevos modelos de interpretación, sensibles a las diferencias. En la psicología del desarrollo ha permitido reflexionar críticamente sobre los modelos cognitivos tradicionales, y

generar nuevas interpretaciones del conocimiento como actividad pública lo cual implica entender los juicios como actos de interpretación y de comunicación. La reflexión en torno a la diferencia ha permitido apreciar que lo moral no solamente se puede clarificar apelando a definiciones operacionales, sino que el proceso de desarrollo moral se orientaría hacia el reconocimiento del semejante y del diferente, es decir, se amplía la categoría de “prójimo”, más allá de formas de representación restrictivas (Yañez, 2000).

Una posición que equilibra las nociones propias de la justicia con las del cuidado es la que defienden Barber (1984) y Cortina (1998), cuando afirman que una persona moral es aquella se aunque pertenece a ciertas comunidades, también es consciente de que en tales comunidades es necesario asumir el punto de vista de la universalidad, con lo cual se superan los particularismos, que consideran que entre las distintas formas de vida, no existe ninguna sintonía lógica, de tal manera que la diversidad de contenidos significa separación tajante entre unas formas de vida y otras lo cual significaría que existiría una imposibilidad de hallar elementos formales comunes a todas. Dice Cortina (1998) que una persona moralmente educada:

Sabe, pues, distinguir entre *normas comunitarias*, convencionales, convencionales, y *principios universalistas*, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias (...) Por eso la persona a la que nos referimos tiene en cuenta, no sólo su pertenencia a una *comunidad real y concreta*, no sólo su *proyecto personal*, sino también su capacidad de *universalización*, porque reducir lo moral al nivel comunitario supone no

haber dado el paso al *nivel postconvencional* en el desarrollo de la conciencia moral. (p.32-33)

Para concluir este punto puede decirse que la virtud de Gilligan (1982/1985) ha sido suscitar, a partir de su obra, el debate en torno a las diferentes motivaciones racionales y emocionales que se ven implicadas en el juicio moral de hombres y mujeres. Es evidente que existen diferencias, debidas a conceptos del yo, pautas de crianza, socialización y cultura que hacen que las respuestas a situaciones morales y elecciones personales pueden ser justificadas de maneras diferentes, y es necesario que el estudio psicológico valore, medite y comprenda cada una de estas voces diferentes. Como señala Yañez (2000), Gilligan (1982/1985) planteó un nuevo foco de atención trascendiendo el problema del deber y los derechos, mostrando que es posible realizar una fundamentación del desarrollo moral en otros términos aparte de la capacidad racional propia de ejercicios argumentativos.

7. Rest y Knowles: Perspectivas Integrativas Sobre El Desarrollo Moral

El presente capítulo se dedica a la exposición de dos teorías que proponen visiones alternativas sobre el desarrollo moral. Es bien sabido que las teorías estructuralistas de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1984/1992) son las que más difusión han tenido y las que han inspirado los proyectos educativos de formación moral. Sin embargo, como se describió en el capítulo pasado, las teorías estructurales son acusadas de proponer una visión demasiado estrecha del desarrollo moral, que solo atiende al razonamiento, olvidando elementos como las emociones, la afectividad y la acción propiamente moral. Dentro de este nuevo horizonte comprensivo se pueden ubicar las teorías de James Rest (1983) y la perspectiva integrativa de Richard Knowles (1992), aunque sin el grado de desarrollo y detalle de las teorías estructurales, estos enfoques proponen nuevos puntos de partida que permitan desarrollar una teoría psicológica del desarrollo moral mucho más inclusiva y abarcante.

Como se ha descrito en el capítulo precedente, la teoría estructural del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1984/1992) ha sido señalada como insuficiente a la hora de explicar el comportamiento moral. Por ejemplo, Hoffman (1984) ha criticado la omisión que esta perspectiva hace de los conflictos de rol, así como la minimización de la motivación y el afecto dentro de la explicación de lo moral. Blasi (1980, citado por Myyry, 2003), por su parte, considera que existe una brecha entre el juicio moral y el comportamiento moral, y se pregunta si existen diferencias en cómo las personas interpretan una situación moral, o si algunas personas aprecian pocos aspectos de una situación moral, mientras que

otros aprecian más aspectos. Los interrogantes de Blasi (1980, citado por Myyry, 2003) apuntan a conocer qué motiva a los individuos para comportarse de acuerdo sus juicios, qué clase de estrategias usan los individuos para actuar de manera consistente con sus juicios.

Todos estos interrogantes llevaron a James Rest, alumno de Lawrence Kohlberg, a desarrollar un nuevo modelo del desarrollo moral. De acuerdo con James Rest (1983) ninguna de las principales aproximaciones teóricas ofrece una adecuada comprensión de la psicología moral. Uno de los propósitos de Rest (1983) es la de indicar la razón por la que ninguna de las actuales teorías es adecuadamente comprensiva, según su juicio esto se debe a que se enfocan en unos aspectos, descuidando otros. La propuesta de Rest (1983) consiste en establecer cuatro componentes principales que se encuentran envueltos en la producción del comportamiento moral y que representan las más importantes cuestiones que cualquier teoría de la moralidad debería responder. El procedimiento de Rest (1983) busca ajustar las contribuciones de varias aproximaciones teóricas dentro de las diferentes partes de su propuesta.

La tesis de Rest (1983) es que ninguna teoría actual tiene cosas útiles que decir sobre todos los componentes del modelo, pero que la mayoría de los diferentes enfoques tiene elementos útiles que decir sobre todos los componentes. Rest propone su teoría como modelo para que a partir de ella se analicen las demás aproximaciones. Esta propuesta no aspira a resolver las controversias, tan solo pretende coadyuvar en el propósito de establecer nuevas líneas de investigación en el campo del desarrollo moral.

Según Rest (1983) es posible entender la moralidad desde un modelo alternativo, que vaya más allá de acentuar en una u otro componente descuidando a los demás, este modelo parte de un interrogante: ¿qué procesos se dan en una persona que actúa moralmente en determinada situación? Desde este punto de partida se sugiere un marcado interés en el comportamiento y lo que de éste se desprende. Rest (1983) está de acuerdo con los comportamentales en que la psicología debería estar interesada principalmente en el comportamiento actual en el mundo real, esto es, debe profundizar en los eventos que tienen un impacto en el flujo de eventos real.

Los procesos subjetivos que no tienen efectos observables y no son marcadamente expresados son de algún interés, pues pueden informarnos sobre la vida interior y escondida de los individuos, pero sólo son importantes y relevantes para la indagación sobre lo moral en la medida en que influyen en el comportamiento. La idea es que el interés psicológico en el comportamiento moral se entienda como la investigación sobre el comportamiento, en contextos de la vida real, con atención a los procesos internos que producen o influyen en el comportamiento, dice Rest (1984, p. 26): “sin el conocimiento de los procesos internos que motivan el comportamiento, no se le podría llamar “moral”, ni tampoco se podría conocer cómo es posible generalizar este comportamiento a otras situaciones”. Este conocimiento, sobre el proceso interno y el contexto, permitiría entender, predecir e influenciar el comportamiento moral.

Rest (1983) emprendió un trabajo que buscaba clasificar varios estudios psicológicos existentes sobre la moralidad, en esta labor observó cómo diferentes

estudios sobre el comportamiento moral tomaban diferentes puntos de partida, a partir de estos, Rest (1983, 1986) encontró que en el comportamiento moral se suscitan diferentes maneras de interpretar una situación moral, por lo cual existirían al menos cuatro procesos o componentes principales.

El primero de estos procesos consiste en la interpretación de la situación, en términos del reconocimiento acerca de qué acciones son posibles para el actor y en determinar cómo cada curso de acción afecta a cada una de las partes implicadas en una situación, este componente ha sido llamado *sensibilidad moral*. El segundo componente supone imaginar qué se debería hacer, aplicando ideales morales a la situación para determinar un curso de acción moral. El tercer componente propuesto por Rest (1983), consiste en escoger entre valores morales y no morales en orden a decidir lo que un individuo se propone hacer, ha sido llamado *motivación moral*. El cuarto y último componente consiste en ejecutar e implementar lo que el individuo ha propuesto hacer, se le ha llamado *carácter moral*. A partir de este modelo Rest (1986) desarrollo, junto con sus colegas de la Universidad de Minnesota, investigaciones en torno a profundizar en estos componentes de la moralidad dentro del contexto de la toma de decisiones a nivel profesional.

El modelo propuesto por Rest (1983) asume que el comportamiento moral no está producido por un elemento singular o un proceso unitario. De acuerdo con Rest (1983), aunque los procesos puedan influir unos sobre otros, estos deben ser susceptibles de distinguirse según las diferentes funciones que desempeñan, cada una de las cuales son necesarias para la producción del comportamiento moral.

Los componentes propuestos por Rest (1983) representan los procesos involucrados en la producción de un acto moral, no rasgos personales. Los cuatro componentes no se presentan como virtudes que caractericen a una persona moralmente ideal, son cuatro unidades de análisis que pretenden trazar cómo un particular curso de acción fue producido en el contexto de una situación concreta. Rest (1983) asume que una investigación sobre la moral debería ser capaz de establecer las variaciones situacionales.

Las cuatro preguntas correspondientes a los cuatro componentes del comportamiento moral de Rest (1983) son: ¿Cómo es interpretada la situación por el sujeto?, ¿Cómo es definido un curso moral de acción?, ¿cómo escoge y valora el sujeto lo que va a emprender? Y ¿Cómo un individuo implementa y persigue sus intenciones? Más de una aproximación teórica puede dirigirse a la misma cuestión, por ejemplo la aproximación cognitivo conductual y la psicología social pueden dar respuesta al segundo componente propuesto por el modelo de Rest (1983), pero ninguno de las aproximaciones teóricas abarca una comprensión de los cuatro componentes, y este hecho es el que respalda la propuesta de Rest (1983). El modelo planteado por Rest (1986) no divide la moralidad en aspectos cognitivos, afectivos o conductuales, donde cada uno tendría sus propios caminos de desarrollo, en lugar de esto, Rest (1986) considera que cada componente se halla interconectado, y tanto el afecto, como la cognición y el comportamiento se vinculan de maneras diferentes, no solo de una forma.

El modelo de componentes está vinculado con los modelos y aproximaciones teóricas que abordan lo moral, es más, las teorías podrían

ubicarse en uno u otro proceso o componente de los propuestos por Rest (1983), teniendo en cuenta que el orden de los componentes en el modelo es lógico más que cronológico, pues aunque lógicamente tiene sentido que, por ejemplo, el componente número 1 (sensibilidad a las características que presenta una situación) precede al componente 3 (motivación para comportarse de manera moral), puede suceder que los propios valores afecten la interpretación de una determinada situación como moralmente relevante e influir en el reconocimiento de cuáles son los aspectos relevantes de dicha situación. El supuesto básico es que los procesos psicológicos subyacentes del comportamiento moral son distintos unos de los otros, aunque ellos pueden interactuar e influenciarse mutuamente, por ejemplo, una persona puede tener muchas capacidades para efectuar juicios morales, pero ser insensible a los diferentes aspectos que una situación moral plantea (Rest, 1986).

En el ámbito educativo se ha propuesto el término discernimiento para distinguir y separar los componentes del comportamiento. En efecto, este término procede del latín *discernere* que significa separar, distinguir, reconocer. El término discernir se empezó a utilizar en castellano con la connotación de separar mentalmente, pero fue el sustantivo *discernimiento* el que tuvo un uso generalizado en el ámbito jurídico a partir del siglo XVIII, este proceso es descrito como: “un proceso centrado en la sensibilidad pero en una sensibilidad ordenada por lo razonable a fin de conducirla a que intervenga en la acción” (Restrepo, Mejía, Cajiao, Gutierrez, Romero, 2002, p. 21). Esta referencia al discernimiento es pertinente en cuanto permite apreciar un procedimiento, empleado en

pedagogía, que es consciente de la complejidad humana y que concibe a un ser total, que no sólo es razón, y que invita a que la reflexión psicológica sobre la moral también sea consciente de este carácter complejo del ser humano.

El modelo de Rest (1983) también asume que existen diferentes interacciones entre afecto y cognición en cada proceso o componente, no existen puras cogniciones o puros afectos, es más, cada componente involucra diferentes procesos cognitivos, así como diversas interacciones cognitivo afectivas. Rest (1983) considera que si se posee la información de los cuatro procesos internos de un sujeto determinado en una situación específica es posible predecir el comportamiento.

El primer componente, la interpretación de la situación involucra imaginar o figurar los posibles cursos de acción de una situación, así como rastrear las consecuencias de cada una de las acciones, con el fin de apreciar cómo se ve afectado el bienestar de las partes afectadas. Rest (1986, 1994) define la sensibilidad moral como una conciencia de cómo las propias acciones afectan o influyen a otras personas, dentro de este componente se incluye la conciencia de quienes son los participantes en una situación, cuáles líneas de acción son posibles y cuáles podrían ser las consecuencias de diferentes comportamientos para cada una de las partes.

Rest (1983) se apoya en los hallazgos de Stroud (1978, citado por Rest, 1983), donde se muestra que muchas personas tienen grandes dificultades en interpretar situaciones, incluso los eventos más simples. Un hallazgo significativo muestra cómo existen grandes diferencias entre las personas en cuanto a su

sensibilidad a las necesidades y al bienestar de los otros, este punto ha sido descrito por Schwartz (1977, citado por Rest, 1983) mediante la variable denominada “conciencia de las consecuencias”. Un tercer hallazgo muestra que la habilidad para hacer inferencias sobre las necesidades y los deseos de otros, y sobre cómo las acciones propias afectan a los demás es un fenómeno del desarrollo, en la medida en que las personas mejoran con la edad en su capacidad de hacer inferencias sobre otros. Un cuarto hallazgo que respalda este primer componente, indica que las situaciones sociales pueden despertar fuertes sentimientos incluso antes de ser codificadas cognitivamente, antes de una completa comprensión de la situación, en este sentido Hoffman (1977, citado por Rest, 1983) considera que la empatía tiene un papel fundamental en la moralidad, que no necesita ser completada inmediatamente por operaciones cognitivas, y que son estas operaciones las que vienen a interactuar y a modificar la empatía *a posteriori* y a producir respuestas más complejas.

Rest, Yamoor y Bebeau desarrollaron una prueba para medir la sensibilidad ética (no moral, puesto que se mide la habilidad de los individuos para interpretar factores que se desprenden del código de ética profesional) en odontólogos denominado DEST (Dental Ethical Sensitivity Test). Esta prueba consiste en grabaciones de situaciones de la vida real, frente a las cuales se debe asumir el rol de un profesional de la salud. La característica particular de esta prueba es que las situaciones no son preinterpretadas por los entrevistados, ni tampoco les son propuestas cursos de acción alternativos, pues el objetivo no es evocar soluciones sino indagar en las interpretaciones que se dan (Rest, 1986). Lo que se encontró

es que la habilidad para reconocer los problemas éticos varía enormemente entre los individuos, así mismo pudo determinarse que la sensibilidad, más que ser un rasgo de la personalidad, es un proceso que varía de situación a situación, pues en las pruebas se encontró que la sensibilidad oscilaba dependiendo del contexto que la situación proponía. También pudo establecerse que la correlación entre la prueba de sensibilidad moral (DEST) es moderada respecto a la prueba de juicio moral desarrollada de Rest (DIT -Defining Issues Test-), lo cual sugiere que la sensibilidad para reconocer asuntos morales y las destrezas de razonamiento son competencias distintas, así entre ellas exista una mutua influencia.

El segundo componente involucra determinar qué curso de acción realizaría mejor un ideal moral. Rest (1983) se apoya en dos investigaciones para describir qué mecanismos se ponen en juego mediante este proceso. La psicología social postula que son las normas sociales, a menudo con la forma “en una situación con X circunstancias, una persona debería hacer Y”, son las que definen lo que debe considerarse como un curso de acción moral, siguiendo esta forma se han postulado una serie de normas sociales, como la responsabilidad social, la equidad, la reciprocidad. La norma social se constituye en una explicación de cómo las personas definen un curso moral de acción en una situación, de acuerdo con esta perspectiva el desarrollo moral consiste en la adquisición de un número de normas sociales y en la capacidad de considerarlas en situaciones específicas.

La investigación de Kohlberg (1984/1992) y de Piaget (1932/1983) contrasta con la aproximación de las normas sociales, en la medida en que considera que plantea una progresiva comprensión del propósito, función y

naturaleza de los arreglos sociales. Como se describió en los capítulos precedentes, la teoría estructuralista del desarrollo moral se enfoca en el establecimiento racional de arreglos sociales, en particular se detiene en cómo cada individuo involucrado en una decisión moral busca el beneficio mutuo y recíproco, siendo la justicia el concepto central. De acuerdo con Rest (1983) la teoría de Piaget (1932/1983) y la de Kohlberg (1984/1992) son útiles para responder a la pregunta que plantea el componente dos: ¿cómo definen las personas lo que es moral en una situación particular?

Como se había mencionado anteriormente Rest desarrolló su propia prueba del juicio moral (DIT) a principios de los años setenta. Esta prueba consiste en preguntas con múltiple respuesta, clasificadas en 12 ítems que representan los diferentes estadios del desarrollo del juicio moral, de tal manera que cada participante debe clasificar la importancia relativa de cada ítem dentro de una escala de cinco puntos, y ordenar los cuatro ítems más importantes.

En virtud de los hallazgos que se pudieron establecer con el DIT, Rest y su grupo de Minnesota adoptaron una concepción de los estadios del razonamiento moral diferente a la de Kohlberg (1984/1992). Rest (1979) no concibe los estadios como estructuras holísticas, pues entiende que el desarrollo se presenta en términos de adquisición de estadios, esto es, el tiene que ver con el incremento gradual en la probabilidad de ocurrencia de cierto estadio. Rest (1979) afirma que el desarrollo cognitivo no puede ser descrito sólo en términos cualitativos (como diferentes organizaciones de pensamiento) o en términos cuantitativos (el grado según el cual estructuras diferentes operan psicológicamente en diversos

individuos), sino que ambas descripciones son pertinentes y relevantes a la hora de caracterizar el comportamiento. Así mismo, el instrumento desarrollado por Rest (1979) se diferencia del instrumento desarrollado por Kohlberg (1984/1992), mientras éste para estudiar el desarrollo moral mide la comprensión verbal consciente de los dilemas morales, aquel mide el conocimiento tácito, no verbal e intuitivo de los asuntos morales.

Rest (Myyry, 2003) no está de acuerdo cuando Kohlberg (1984/1992) afirma que el razonamiento en un individuo se puede ubicar o bien dentro de un estadio específico o dentro de una transición entre dos estadios, para Rest (Myyry, 2003) existiría una variabilidad en las respuestas, lo que mostraría una superposición de los estadios, así como una inconsistencia en el uso de una estructura de estadio, lo cual reflejaría que los individuos varían en su razonamiento de acuerdo al tiempo y a las situaciones determinadas, las cuales influirían en el recurso a un estadio o a elementos diferentes procedentes de estadios diversos.

Para Rest (1986, 1994, citado por Myyry, 2003) los niveles del razonamiento moral son diferentes maneras para organizar la cooperación entre los individuos. De acuerdo con esto, en el estadio 2 el niño realiza lo que se encuentra dentro de sus propios intereses y la mejor manera de colaborar con otros niños es haciendo pactos a corto plazo, de tal manera que se pague un favor con otro favor. Por su parte en el estadio 4 los individuos reconocen la necesidad de establecer algunos esquemas de cooperación para la sociedad en general, estos esquemas también incluyen a los extranjeros. De acuerdo al grupo de

Minnesota –encabezado por Rest-, que ha propuesto un enfoque neokohlbergiano, el desarrollo moral se puede describir mejor como esquemas que como estadios, donde estos esquemas expresan estructuras generales de conocimiento que permiten a los individuos entender nueva información basada en experiencias previas. Según esta comprensión los esquemas no se definen como operaciones cognitivas, sino que representan comprensiones morales tácitas, son más contextuales que los estadios y no necesariamente son universales (Rest, 1999, citado por Myyry, 2003).

El test de razonamiento moral de Rest –DIT- mide esquemas relativos a los intereses personales (combinando elementos de los estadios 2 y 3), mantenimiento de normas (derivado del estadio 4 de Kohlberg) y un esquema postconvencional, que amplía la noción de estadio postconvencional de Kohlberg (1984/1992), al profundizar en cuatro criterios: primacía del criterio moral, recurso a un ideal, ideas compartibles, y reciprocidad completa (Rest, 1999, citado por Myyry, 2003).

El tercer componente, de acuerdo con Rest (1983), consiste en la decisión sobre qué escoger, entre valores morales y no morales, en orden a decidir lo que un individuo se propone hacer. Usualmente una persona es consciente de un cierto número de cursos de acción, cada uno de los cuales implica diferentes valores y motivos, muchos de estos cursos de acción pueden ser no morales y contener valores que los hacen atractivos. Si se considera que cada curso de acción posee una salida diferente, una meta distinta, ¿por qué una persona

escogería una alternativa moral, sobretodo si implica sacrificar algún interés personal o soportar alguna penalidad o dificultad?

Rest (1983) recapitula unas cuantas respuestas a este interrogante que incluyen ciertas aproximaciones de teorías de la motivación, por ejemplo Wilson (1975, citado por Rest, 1984) plantea que las personas se comportan de manera moral en razón a que la evolución ha introducido el altruismo dentro de nuestra herencia genética. Aronfreed (1968, citado por Rest, 1984), y Eynseck (1976, citado por Rest, 1984) plantean que es la conciencia la que nos motiva moralmente, y por conciencia tienen una noción negativa de vergüenza, culpa, temor de Dios. Por su parte Bandura (1977, citado por Rest, 1984) y Goldiamond (1968, citado por Rest, 1984) plantean que no existe una motivación especial para ser moral, las personas sólo responden al reforzamiento o al modelamiento y aprenden a comportarse socialmente. Hoffman (1977, citado por Rest, 1984) considera que es la empatía la base de la motivación altruista.

Blasi (1999) sostiene que la motivación para comportarse moralmente debe ser un proceso consciente y personal. Las razones para actuar moralmente también deberían ser morales, así mismo, también menciona una identidad moral, que permite que las personas se perciban a sí mismas individuos justos y morales (Blasi, 1984). Damon (1984) afirma, en este mismo sentido, sugiere que la integración entre el sí mismo (self) y la moralidad permite la consolidación de una identidad moral que promueve el comportamiento moral. Nucci (2002, citado por Myyry, 2003), sin embargo, considera que la integración entre el sí mismo (self) y la moralidad puede hacer ver a la moralidad como un asunto instrumental, donde

los individuos se comportan moralmente sólo para mantener un autoconcepto, por el contrario, la moralidad debe apreciarse desde la preocupación y del deber de un individuo por otros.

El cuarto componente, de acuerdo con Rest (1984), consiste en ejecutar e implementar un plan de acción, lo cual involucra calcular la secuencia de acciones concretas, planificar los impedimentos y las dificultades inesperadas, sin perder de vista la meta final. Los psicólogos se han referido a este tópico como “fuerza del yo” o “destrezas de autorregulación” (Rest (1983), 1984), e involucran teorías en torno a las habilidades que posee un individuo para movilizarse a la acción que son fundamentales a la hora de comprender el comportamiento moral.

Como ya se había mencionado anteriormente, Rest (1983) aclara que este modelo de los cuatro componentes no consiste en un modelo de toma de decisión lineal, los sujetos no van de un componente a otro en cierto orden, aunque pudiera sugerirse una secuencia lógica, cada componente influencia a los demás, en una interacción natural. Dienstbier y colaboradores (1975, citados por Rest, 1984) sugieren que la manera particular en que una persona razona sobre los ideales morales (componente dos) influye en la interpretación de un afecto despertado (componente uno); por su parte Darley y Batson (1973) encontraron que los sujetos bajo presión tenían una menor probabilidad de percatarse de las necesidades de otro, es decir, los sujetos que se hallaban demasiado inmersos en una tarea (componente cuatro) estuvieron menos atentos en detectar las necesidades de otra persona en otra situación (componente uno), este hallazgo

sugiere que una gran atención a uno de los componentes disminuye la eficiencia en otro componente.

La idea subyacente detrás del modelo de cuatro componentes de Rest (1983, 1984, 1986, 1999) es que la conjugación de diversos procesos psicológicos internos permite generar un comportamiento moral observable. Los componentes presentan interacciones complejas, de tal manera que la combinación de la información procedente de los diversos componentes permite que la predicción del comportamiento sea más confiable. El asunto de la especificidad o de la generalidad del comportamiento moral ha sido bastante controvertido, se ha demostrado que incluso las más insignificantes variables dentro de una situación pueden influenciar el comportamiento, algunos factores influyen a ciertos sujetos en unas formas, mientras que para otros los afecta de otras, lo que crea toda clase de interacciones y dificultades en la predicción. Para Rest (1983) una manera de sortear con esta clase de variedad puede ser clasificar los factores situacionales de acuerdo con la manera en que ellos influyen cada componente.

Una vez mencionada la teoría de Rest (1984) es momento de describir la elaboración del Consejo para la Investigación en Valores y en Filosofía, quienes elaboraron un proyecto de estudio con el fin de responder al interrogante por las bases y los fundamentos de la educación moral (McLean & Ellrod, 1992). El propósito de esta iniciativa fue la de destacar la importancia que tiene para la educación y para el desarrollo moral la formación en valores. El punto de partida fue la consideración de teorías estructurales del estilo Piaget (1932/1983) y

Kohlberg (1984/1992), y la confrontación de estas teorías con una nueva propuesta que parte de una comprensión de lo que es la persona humana, según la cual es una “compleja realidad física con sensaciones, percepciones, sentimientos y emociones, intelecto e interiorizaciones, voluntad y amor y, por supuesto, contradicciones” (McLean & Ellrod, 1992). La persona, de acuerdo con esta perspectiva, es capaz de conformar un *carácter*, el cual posibilita la formación de capacidades, potencialidades y esquemas de relaciones sociales. Dentro de estas potencialidades y capacidades que expresa el carácter, se encuentra el componente moral.

El interés de este proyecto fue el de ir más allá del abordaje del razonamiento moral, hacia un horizonte que permitiera establecer cuáles son las condiciones de la acción moral. La presunción que hay detrás de este interés es que la persona es un actor moral, que más allá de razonar sobre problemas y dilemas morales, ya sean reales e hipotéticos, tiene un componente afectivo y volitivo, que le permiten sentir lo moral y actuar moralmente (McLean & Ellrod, 1992), esto ha conducido a considerar un *supuesto integrativo*, que recapitula aquellos aportes relevantes de las diferentes teorías que han profundizado sobre la comprensión de la persona moral, teniendo en mente que una aproximación cognitiva no puede dar todas las respuestas acerca del complejo carácter moral del ser humano.

Samay (1992) considera que el principal objetivo de un estudio sobre la moralidad, es el de entender e investigar no solamente los procesos de un discurso moral, sino también las fuentes que posibilitan el dinamismo que la vida

moral expresa en la existencia de una persona. Además de estudiar los principios que orientan una decisión moral, también debe profundizar en aquellos elementos que permiten dar respuesta a interrogantes sobre cómo ciertos juicios morales son implementados, mientras que otros no; qué inicia la implementación de una acción moral, cuál es la conexión entre conocimiento y comportamiento, entre juicios y acción y entre teoría y práctica.

Samay (1992) considera que existe un claro sesgo en la psicología que no ha permitido una comprensión integral del asunto del desarrollo moral. Según este autor el marcado intelectualismo con el que se entiende lo moral proviene del mismo centro de la tradición filosófica occidental, donde la razón ha sido proclamada como el factor informante y, a la vez, el factor que posibilita el comportamiento moral. Sin embargo la relación entre pensamiento y acción aún no es del todo clara, pues evidentemente el conocimiento de lo que es bueno, correcto o justo no conduce, de manera necesaria a actuar de acuerdo a lo bueno, a lo correcto o a lo justo. Es preciso citar lo que dice Maturana (1997) en relación con esto:

“La cultura occidental [...] menosprecia las emociones, o al menos las considera un recurso de acciones arbitrarias que no merecen confianza, porque no surgen de la razón. Esta actitud nos ciega con respecto de la participación de nuestras emociones en todo lo que hacemos, como trasfondo corporal que hace posible todas nuestras acciones y especifica los dominios en los cuales éstas ocurren” (p.100)

Maturana (1997) considera que la ética¹⁰, tiene que ver con las emociones, más que con la racionalidad, y sería la razón la que permite justificar los asuntos éticos y considerarlos como valores trascendentales que validan los argumentos en contra de lo que se considera como conducta no ética, aunque “lo hacemos así, sin embargo, sólo si nos encontramos en una contradicción emocional con respecto a nuestros intereses, y queremos resolverlos a través de una negación con un argumento que obligue” (Maturana, 1997, p. 101) Para este autor lo que hace que un individuo aprecie una conducta como ética o no ética es una emoción, amor, aceptación mutua, empatía y no la razón.

El interés ético y la conducta ética poseen un fundamento biológico, en cuanto las emociones poseen un fundamento biológico, que se expresa en lo corporal, y sería la cultura la que permite que el componente emocional se desenvuelva. Según esto, la aplicación de la ética se da en la cultura, pues es en esta donde lo emocional se vincula al lenguaje, sin embargo el proceso no es visto así, se considera que es la razón la posee la primacía, de tal manera que se cree en el poder trascendental de la razón y, en virtud de esta, en la validez universal de la ética. Dice Maturana (1997):

“Nosotros usualmente no vemos el fundamento emocional de nuestra conducta ética porque devaluamos las emociones y pretendemos que nuestras acciones deberían tener sólo un fundamento racional. Por esta misma razón no vemos el trenzado del emocionar y la racionalidad, y

¹⁰ Diferencia ética y moral en Maturana.

estamos ciegos a cómo nuestra epigénesis cultural pone fronteras a nuestra conducta ética” (p.101).

De acuerdo con Maturana (1997) los seres humanos son animales éticos, animales que han surgido en una historia biológica de amor e intereses mutuos, una historia que ha evolucionado como resultado de la conservación de un modo de vida que involucra compartir comida, cooperación, sensualidad y amor (aceptación mutua), y han sido las emociones las que han jugado un papel fundamental en este proceso evolutivo de la ética.

Según Maturana (1997) la ciencia se ha centrado en su objetividad, y es esta misma objetividad, en virtud de sus argumentos universales, la que obliga dentro dentro del campo de lo ético. Esta legitimación de la objetividad de la razón ha contribuido a que la emoción pierda su debida importancia dentro del proceso vital de pensamiento y acción. No obstante, el camino al fundamento emocional es posible hallarlo a través de la praxis, la cual permite apreciar que el interés por el otro es un asunto emocional.

En este mismo sentido Samay (1992) considera que la comprensión intelectual no permite entender completamente la dinámica de los determinantes de la acción moral. Samay (1992) considera que la primacía en la determinación de la acción moral corresponde a un impulso, una fuerza conativa, que imprime a la existencia humana un carácter propositivo, que le dirige, le orienta hacia una meta, y que consiste en actividades conscientes que sirven de impulso, urgencia o tendencia hacia un fin (McDougall, 1990). Esta fuerza conativa es designada por Samay como afectividad, dice Samay (1992):

“Identificar la afectividad más que la inteligencia como la fuente dinámica de la vida moral esta basado en la firme convicción de que la perfección esencial y el fin del desarrollo humano no es llegar a ser un sujeto epistémico o cognoscente, sino llegar a ser una persona autónoma, un agente autorregulado, quien no solamente tiene una vida sino que la vive libre y resueltamente” (p.63).

El punto culminante de la afectividad, según Samay (1992), es alcanzado solamente con el intercambio afectivo entre los individuos, que es el amor. Es el amor el que constituye la última relación con la realidad y es el que invita a una reflexión y consideración acerca de la trascendencia, y el que posibilita que la espiritualidad sea estimada como fundamental dentro de la constitución humana.

El argumento de Samay (1992) es que la afectividad se constituye en la relación primaria que el ser humano establece con la realidad, y que existe una tendencia al amor. Este autor denomina esta tendencia con el término compuesto *protensión*. Esta palabra compuesta sugiere que la afectividad incluye, de un lado, un aspecto energético por el cual uno es impulsado hacia algo (un proyecto) y, por otro lado, el aspecto cognoscitivo por el cual uno dirige la atención hacia algo que le parece relevante (una intensión). El proyecto es una actividad esencial e indispensable del ser humano, pues es mediante el proyecto que el ser humano organiza su porvenir (Not, 1992). La construcción de proyectos demanda el dominio de la representación del tiempo, y una identidad que permanece, aún en medio de una gran duración y dentro de un buen número de cambios. Este

proyecto, según Vial (1966, citado por Not, 1992) requiere fidelidad en cuanto al objeto, eficacia en cuanto a la acción y tenacidad en cuanto al sujeto.

Samay (1992) no entiende la afectividad en términos de emoción, afectos o pasiones, por el contrario, la afectividad es una orientación y tendencia universal, es una búsqueda por la virtud por la cual los seres humanos se vinculan con su ambiente e interactúan con este. La afectividad es definida por este autor como *intencionalidad ontológica*, en la medida en que indica que este término permite apreciar cómo el componente afectivo va más allá de ser una simple cualidad, pues involucra al individuo como totalidad e imparte dirección a su vida.

Es oportuno referir como en la antigüedad, al contrario de lo que ocurre actualmente, el sentimiento tenía una gran relevancia dentro de la dimensión ética del individuo. En la Grecia de Platón y Aristóteles el sentimiento era esencialmente un asunto ético, y el estudio de los sentimientos estaba sujeto al análisis de las virtudes (Heller, 1985). Así mismo, la edad media al preguntarse por la virtud lo hacía con un énfasis cristiano, teniendo en mente una visión dualista del ser humano sólo los sentimientos del alma se consideraban como aptos para orientarse hacia el bien, mientras los sentimientos corporales eran asociados a la maldad y debían estar bajo control. Sin embargo la oposición entre razón y sentimiento no tardaría en situarse en el marco de la historia del pensamiento, y es la filosofía Kantiana la que confronta los sentimientos con la razón pura, que en su polo práctico, se convierte en voluntad pura, por ende en fuente y resguardo de la moralidad, dice Heller (1985, p. 10):

En Kant la trinidad de volición, conocimiento y afecto se funda en la filosofía trascendental. Con ello se mantiene la referencia a los sentimientos (aunque en esencia sólo negativamente). Pero en la segunda mitad del siglo XIX, esa misma trinidad tiende por lo menos a ser psicologizada, y así aparece la psicología como disciplina aparte. La trinidad de conocimiento, volición y sentimiento, se plantea entonces como hecho empírico (un hecho de la psique), y el sentimiento queda completamente abstraído de la moralidad.

Como se ve, la dicotomía emoción y razón adviene a la psicología heredada desde la filosofía, y ha sido la psicología positivista la que le ha considerado a la emoción como un elemento nocivo en la actividad del racionalismo instrumental. De acuerdo con Agnes Heller (1985) el hombre se halla unificado, pero su personalidad escindida. Según esta autora la acción, el pensamiento y la afectividad (sentimientos) caracterizan cada una de las manifestaciones de la vida humana, y sólo se pueden separar de manera funcional. Solamente en el caso del niño es posible hablar de relaciones indiferenciadas, dice Heller (1985):

“La diferencia entre actuar, pensar y sentir se da con el desarrollo del Ego (especialmente tras la adquisición del lenguaje). La persona que no puede diferenciar qué hace, qué piensa, qué siente, qué percibe, es un imbécil [...] Al mismo tiempo, y esa es la otra cara del proceso, simultáneamente con la diferenciación tiene lugar la reintegración [...]

Por lo tanto, el desarrollo del Ego avanza con la diferenciación, y con la continua reintegración de las funciones” (p.35).

En pocas palabras el fundamento del planteamiento es que el actuar, el pensar, el sentir y el percibir son un proceso unificado. Conforme se desarrolla el ego estos componentes se van diferenciando funcionalmente, y en un proceso paralelo, se reintegran mutuamente. Existe una unidad en el sujeto, a pesar de la diferenciación entre actuar, sentir y pensar (Heller, 1985)

Este enfoque integrativo retoma el pensamiento filosófico de autores como Maurice Merleau-Ponty (1945/1985) y Max Scheller (2003), quienes tratan con especial dedicación el tema de la conciencia afectiva. La tesis principal de ambos pensadores es que el componente energético de toda forma de comportamiento humano, incluyendo la vida moral, es el ímpetu afectivo, que permite que la mente pueda reconocer el “valor de las cosas” (Samay, 1990, p. 76) y orienta los procesos somáticos hacia dicho valor.

En su obra Fenomenología de la percepción Maurice Marleau-Ponty (1945/1985) considera que no es posible captar la inmensidad de la relación entre el sujeto y su mundo en términos del estudio de la conciencia cognitiva, una perspectiva semejante nos deja un sujeto epistémico que se relaciona con su mundo buscando la objetividad, pero no nos revela cómo es que el mundo se encuentra cargado de valor. Para reconocer la relación del sujeto con el mundo como un intercambio de valores es necesario tomar en cuenta la vida afectiva. Esta afectividad en Marleau-Ponty (1945/1985) no es un simple mosaico de estados emocionales o de dolores y placeres, sino una forma particular de

conciencia por la cual el mundo es investido de valores. Merleau-Ponty (1945/1985) argumenta que existe un modo de percepción basado en la corporeidad, y es esta percepción la que proporciona el sustento de la percepción objetiva. Esta percepción no es una forma de conocimiento, es una tendencia de un sujeto-cuerpo hacia el mundo. Para este filósofo es fundamental la idea de cuerpo, pues es precisamente la corporeidad la que permite la apertura hacia el proyecto de la existencia, el cuerpo se constituye en la puerta de la afectividad.

El segundo filósofo que ha dado fundamento a la concepción de afectividad es Max Scheler (2003). De su teoría de los valores hay dos elementos relevantes: primero, su énfasis en el papel fundamental que juega la conación¹¹ como impulso en la aprehensión de valores; segundo, considera que es la afectividad la que precede y fundamenta el aspecto representacional. Scheler (2003) considera a la conación dentro de un contexto de metas y propósitos, que se dirige hacia los valores, hacia una compleja jerarquía de valores. Para Scheler (2003) la persona por sí misma es un valor, es una cosecha de valores, que posibilita el crecimiento y el conocimiento espiritual.

Lo que se ha mostrado hasta este punto es el énfasis en el componente afectivo que hace este enfoque. Y no es que se omita lo cognitivo, simplemente considera que el componente racional no tiene la suficiente capacidad para entender la complejidad de lo moral dentro del ser humano. Esta perspectiva

¹¹ Del latín *connatus*, impulso. Ha sido llamada *voluntad de vivir* por Schopenhauer, *élan vital* por Bergson, *libido* por Jung.

permite apreciar que más allá de la tradición racionalista en filosofía y en psicología es posible encontrar una amplia producción que restablece el componente afectivo y su influencia en la relación del ser humano con su mundo y, concretamente, con el universo de valores y con la moralidad.

Dentro de esta perspectiva se encuentra George Mclean (1992) quien considera que el fundamento de una psicología del desarrollo moral es un concepto de persona como agente moral. Esta comprensión permite entender a la persona en términos de sus metas, de sus actividades modificadas progresivamente y de su horizonte de proyectos y realizaciones. Asumir a la persona como agente moral implica concebir que la acción humana expresa que el ser humano no es auto suficiente o absoluto, manifiesta la conciencia de imperfección y a la vez, de dinámica tendencia a la perfección, esta conciencia impulsa a la persona a la acción y a la creatividad.

Richard Knowles (1992) retoma estos fundamentos filosóficos y los pone dentro de la perspectiva de una propuesta psicológica integrada del desarrollo moral. La ambición de Knowles (1992) es que este enfoque permita acercarse más a la realidad de la situación moralmente vivida, de tal manera que pueda proporcionar un adecuado *punto de partida* a una teoría integrativa.

Este punto de partida es la teoría de Eric Erikson (1981, 1983). Y esto es justificado en razón a que en esta teoría es posible encontrar el fundamento afectivo sugerido por Samay (1992). Efectivamente el concepto psicoanalítico de libido o energía libidinal permite tener una base que puede ser ensanchada con el fin de ajustarse a lo que este enfoque propone, esto es, la recuperación de la

afectividad dentro del estudio del desarrollo moral. Una segunda razón es que la teoría de Erikson (1992) es amplia, en el sentido en que incluye varios aspectos para entender la psicología del ciclo vital, el proceso somático, el proceso de desarrollo del yo y el proceso social. Un tercer aspecto, y el más relevante para Knowles (1992), es que la teoría de Erikson incluye una serie de virtudes que acompañan cada etapa de la vida, y que permite que cada crisis sea superada de manera positiva, con un enriquecimiento vital, del yo y social. Dice Erikson (1961):

Hablaré entonces de Esperanza, Voluntad, Propósito y competencia, como los rudimentos de la virtud desarrollados en la infancia; de la fidelidad como una virtud de la adolescencia; y del amor, el cuidado y la sabiduría como las virtudes centrales de la adultez. En toda su aparente discontinuidad, estas cualidades dependen unas de las otras: la voluntad no podría ser enseñada hasta que la esperanza esté asegurada; el amor no llegará a ser recíproco hasta que la fidelidad ha probado confianza. También, cada virtud y su lugar en el itinerario de todas las virtudes se encuentra vitalmente interrelacionada con otros segmentos del desarrollo humano, como son los estadios psicosexuales, las crisis psicosociales, y los pasos de la maduración cognitiva (p.151).

El valor de la teoría de Erikson reside en que ha integrado los aspectos corporales, sociales y cognitivos del ciclo vital en un esquema de la virtud moral. Aunque Knowles (1992) reconoce que esta teoría se halla circunscrita al psicoanálisis considera que puede ser ensanchada, de tal manera que pueda

incluirse en un esquema, más amplio, del desarrollo moral, concretamente del crecimiento en virtudes.

El interés de Knowles (1992) es desarrollar una teoría de la acción moral, no tanto del razonamiento moral. De acuerdo con esto el punto central de este modelo que se propone es la persona en interacción con el mundo y/o con los otros. Esta interacción es llamada por Knowles (1992) encuentro, y el aspecto social de la moralidad se localiza en este espacio. Dentro de esta interacción se produce una reciprocidad, una mutualidad, donde el sujeto influye en los demás, así como los otros influyen en el sujeto, este proceso recíproco permite que la moralidad se actualice, que se convierta en acción. Knowles (1992) también hace notar que la mutua influencia dentro del marco social de la moral se desarrolla dentro de un horizonte de valores y de valoración. Esta relación entre mundo, los otros y el sujeto puede interpretarse de dos maneras: desde el polo del mundo y de los otros es posible ver cómo el acto moral permite un realce de la vida, del mundo, de los otros o de un valor, y es el sujeto, a través de un proyecto (acción) el que suscita tal realización; por otro lado es posible ver que desde el polo del sujeto el acto moral permite un auto realce, una autorrealización o expresión del ser, el cual se denomina virtud. Erikson (1981, 1983) ve precisamente en la virtud la expresión del ser.

La propuesta de Knowles (1992) se orienta a influir en las prácticas educativas de formación moral. Este autor considera que una teoría del desarrollo moral debe proveer herramientas que permitan comprender cómo se asumen los valores a lo largo del ciclo vital, en qué consiste esta tendencia humana de valorar

y de formar virtudes que le permiten relacionarse de manera más constructiva con su realidad, con el mundo y con los otros de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentra. También es fundamental para esta perspectiva hacer ver que se debe profundizar en la afectividad, pues un enfoque centrado sólo en el componente racional sólo atendería a lo que un agente moral piensa, pero prescindiría de lo que siente, de la manera en que escoge actuar y de considerar al contexto en el cual se ponen en juego valores y principios morales.

Es posible encontrar una cercanía entre la propuesta de Rest (1983) y la comprensión del desarrollo moral de Knowles (1992). Efectivamente, Rest (1983) argumenta que el componente afectivo es esencial dentro de una teoría psicológica del desarrollo moral. De acuerdo con Rest (1983) la motivación moral permite a la persona elegir actuar moralmente, incluso sabiendo que tal escogencia puede involucrar un sacrificio de los intereses personales. El gobierno de las decisiones morales, de acuerdo con Rest (1983), descansa, en gran parte, en la afectividad la cual para Rest (1983) se actualiza en las emociones, pues estas actúan a la manera de chispas, que mediadas por el componente cognitivo, sirven como catalizador para instigar y mantener una respuesta moral.

8. Discusión

Esta discusión se conducirá resaltando las nociones principales desarrolladas en cada uno de los cinco autores descritos en este trabajo. Se ha comenzado en el orden en que este trabajo los aborda, primero Jean Piaget, luego Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, James Rest y Richard Knowles. El propósito es, por una parte sintetizar lo que cada uno de ellos ha dicho a través del recurso a sus nociones clave, así como mostrar los cambios que un autor posterior (por ejemplo Kohlberg) introduce a un autor anterior (en este caso Piaget). Las nociones se han clasificado, en nociones epistemológicas, que permiten apreciar cómo se acercan al conocimiento de lo moral dentro de la psicología, en nociones éticas (o términos de filosofía moral), que presentan presupuestos filosóficos éticos para definir términos los términos clave que permitirán entender cómo se aborda el asunto moral. También se apreciarán las nociones metodológicas, que posibilitan una comprensión del acercamiento empírico hecho por cada autor para dar sustento y validez a la teoría que se propone.

Estos elementos permitirán resaltar las diferencias relevantes que presenta cada teoría respecto a las demás. Así como los puntos que han sido vistos como problemáticos por diferentes críticos, procedentes de la filosofía, la psicología y la sociología. También se explorarán las diferentes vías heurísticas y de profundización que cada una de las propuestas deja entrever.

La vía más difundida de aproximación al desarrollo moral es la vía estructuralista, cuyo énfasis primordial busca conocer y establecer los criterios y parámetros del desarrollo del criterio moral a partir del razonamiento, siendo éste

fundamental y central, mientras que los demás componentes (como la afectividad y la acción) son vistos a través del lente de la razón (McCabe, 1992). En Piaget (1932/1983) existe un prisma cognitivo para entender lo moral en el individuo, donde se concibe que las normas lógicas y morales lejos de ser innatas, tienen su origen y maduran en las relaciones sociales. Existe una interiorización de las normas sociales en las estructuras cognitivas, y al mismo tiempo, el individuo elabora cambios en la comprensión de las normas y principios, por lo cual también aporta a la sociedad.

Fue Jean Piaget (1932/1983) el pionero de este estudio del razonamiento lógico en relación con el desarrollo del criterio moral. Su estudio sobre el juicio moral es articulado a partir de tres momentos principales: en un primer momento, aborda cómo se desarrolla el respeto por la regla en el niño, luego, en un segundo momento, Piaget pasa de las reglas generales, como las que pueden emerger en un juego, a circunscribir su interés en las reglas concretamente morales que son enunciadas por los adultos y comprendidas, de cierta manera de acuerdo con la edad y la capacidad de pensamiento, por los niños. Posteriormente, tercer momento, es la noción de *justicia*, la que se desarrolla como noción central en su investigación.

Dentro de perspectiva estructuralista es central la noción de *estadio*, que permite seguir cuál es el proceso de desarrollo de la conciencia de la regla. Piager (1932/1983) distingue entre estadios de la práctica de la regla y los estadios de la conciencia de la regla. Los momentos de la práctica de la regla van desde movimientos simplemente motrices que siguen la regla de manera no reflexiva a

una codificación de la regla, que supone comprensión de la misma y colaboración con los otros, además de legislar y operar sobre las leyes y reglas que han recibido. Los estadios de la conciencia de la regla se extienden desde el seguimiento inconsciente de la regla, pasando por la consideración de la regla como sagrada e invariable, hasta la conciencia de la regla propiamente dicha, donde esta puede modificarse siempre y cuando exista un acuerdo con el grupo social. En este proceso es la experiencia, por un lado, y la interiorización, por el otro, la que permite que la conciencia del niño se oriente desde los mandatos irreflexivos que provienen de la tradición y la autoridad, hacia una comprensión que puede tomar a los otros en consideración, así como entender que es posible cambiar las reglas, que en un principio aparecían como inmodificables. Es relevante acentuar este doble flujo que destaca Piaget en la relación del individuo con la norma, una parte procede de la fuente de la experiencia, y la otra de la interiorización, que permite conciencia y comprensión de la norma.

Otra consideración oportuna en la obra de Piaget (1932/1983) sobre el desarrollo moral es la de las *relaciones sociales* entendidas desde la lógica del respeto por la regla, que se determinan ya sea por la obligación y el respeto unilateral, o por la cooperación, como intercambio de individuos iguales y conduce a la reciprocidad. La *noción de cooperación* aparece como fundamental dentro de la construcción piagetiana, en la medida en que esta, como antítesis de la obligación, permite que la regla devenga en ley moral efectiva, y es a partir de esta cooperación que las ideas de lo justo y lo injusto se convierten en los parámetros reguladores de las relaciones entre los individuos. En otras palabras, tras la

cooperación aparece el otro como relevante en la construcción y comprensión de las normas. Sin embargo para regular esta relación entre iguales a las que el desarrollo va conduciendo, es necesaria la noción de justicia. Esta noción de cooperación se entiende como *equilibrio ideal* al que se dirige toda relación de obligación. Esta noción de cooperación permite entender que no hay moral más allá de las relaciones con los otros, es el contacto y la apertura hacia el otro lo que posibilita el acceso de la conciencia a la ley, que es para Piaget aquello propiamente moral.

A partir de esta *noción de estadio* hace posible demarcar dos términos fundamentales en la comprensión piagetiana del desarrollo del criterio moral. Son los de *heteronomía* y *autonomía*. Éstas nociones aparecen a partir de considerar, por un lado, la presión unilateral que conduce a la heteronomía (regla coercitiva) y, por otro lado, la cooperación que conduce a la regla racional y a la autonomía, basada en el descubrimiento de la equidad como principio de relación, que permite considerar casos particulares que introducirían diversas interpretaciones y sentidos a las normas.

Dentro de esta pareja dialéctica de *heteronomía* y *autonomía*, es especialmente fructífera la caracterización de la autonomía, pues esta es un logro de la reversibilidad, gracias a la cual es posible entender la norma desde el punto de vista del legislador así como desde el punto de vista del sujeto que debe considerar la norma. La autonomía emerge desde cierto equilibrio que permite que el sistema o la estructura de razonamiento y de juicio sea reversible.

La noción de *realismo moral* le sirve a Piaget (1932/1983) para comprender la relación que el niño establece con la norma a partir de la presión adulta, cuando la regla es exterior a la conciencia, sin interiorizarse aún. Su propósito con esta noción es la de ilustrar la heteronomía, que consiste en la consideración de que los deberes y valores son subsistentes en sí mismos, así como la valoración de los actos sin estimar los motivos e intenciones. Este realismo moral es punto de partida que permite apreciar cómo se va dando una evolución creciente hacia la consideración de la responsabilidad subjetiva.

Una distinción relevante de Piaget (1932/1983) es la que establece entre el *pensamiento moral efectivo (experiencia moral)*, por una parte, que va a constituirse en la acción, y que permiten que se enuncien juicios de acción que posibilitan al individuo conducirse en cada situación y constituir marcos de evaluación de los actos de los otros; y el pensamiento moral teórico, que es reflexión previa a la experiencia moral, y que enuncia juicios sobre los actos de los otros, así como principios generales relacionados con la propia conducta.

Dentro de las nociones éticas que es posible encontrar en Piaget, es fundamental para esta discusión establecer qué es lo que se entiende por *moral*, a saber: “un sistema de reglas” (Piaget, 1932/1983, p. 42). Por lo cual si se desea conocer qué es lo propiamente moral en el individuo es necesario acercarse a cómo el individuo se relaciona, en clave de respeto, con las normas y con las leyes. Esta comprensión de lo *moral*, como sistema de reglas, permite entender el interés del proyecto piagetiano por estudiar cómo es que la conciencia llega a

respetar las reglas, cómo se representan cognitivamente las reglas con las que un individuo se encuentra en su relación con el mundo y con los otros.

Dentro de estos conceptos éticos la *justicia* tiene gran relevancia dentro de la obra piagetiana sobre el desarrollo moral. Efectivamente, esta es definida como “la más radical de todas las nociones morales” (Piaget, 1932/1983, p. 167), esto es la más capital, la más fundamental, que emerge a partir de la cooperación, como ya se había comentado antes.

De manera más precisa, la moralidad sería, para Piaget, un asunto de justicia, en la medida en que es la justicia la que permite equilibrar el respeto hacia los demás y hacia las personas. Y es esta noción la que opera como facilitadora en la comprensión de lo que es la autonomía. La regla de justicia permite equilibrar las relaciones sociales y se desarrolla a partir de la autonomía. Según Piaget existirían tres fases en el desarrollo de la justicia, donde se pasa de una justicia subordinada a la autoridad hacia una idea de justicia igualitaria, enriquecida por preocupaciones de equidad. La justicia como noción clave dentro del aparato teórico piagetiano sobre el juicio moral, ha sido vista desde tres perspectivas, como justicia inmanente, justicia retributiva y justicia distributiva, como ya se ha descrito en el capítulo 2.

Piaget (1932/1983) siguió la *metodología clínica* para su investigación, que complementó con observaciones sobre la manera en que los niños se desenvuelven en sus juegos infantiles y ante las órdenes de los adultos, así como con entrevistas. En cuanto a los problemas de este método se encuentran la

procedencia de los niños considerados en la muestra, ciertas personalidades demasiado proclives a sucumbir a la sanción y a la autoridad.

Dentro de las críticas que la obra sobre el desarrollo moral de Piaget ha suscitado, se destaca el hecho de que no ha establecido de un modo preciso ni las relaciones entre etapas de desarrollo intelectual y las del desarrollo moral, ni tampoco los estadios sucesivos y diferenciales que atraviesa el desarrollo moral, sólo se distinguen dos fases del criterio moral; la heterónoma y la autónoma (Rubio, 1989), con una fase intermedia de transición entre una y otra. El fundamento de la anterior afirmación es que Piaget (1932/1983), aunque empleó el término estadio para caracterizar la heteronomía y la autonomía, no define esos dos estadios de acuerdo a los estrictos criterios de estadio que él aplicó al pensamiento lógico matemático (Kohlberg, 1992). Es Kay (1970), quien cree posible estructurar una serie de estadios según la propuesta piagetiana: un primer estadio egocéntrico, un segundo autoritario en donde se da el respeto unilateral, la justicia inmanente; en tercer estadio de reciprocidad y un cuarto estadio de la equidad. Sobre todos estos puntos se pronunciará el siguiente autor que se ha considerado, Lawrence Kohlberg.

Se ha señalado que Piaget hizo mucho énfasis en los factores cognitivos descuidando los factores motivacionales, en esta dirección, Gabriel (1971, citado por Rubio, 1989) revisa la teoría piagetiana y propone que es la capacidad creciente de autocontrol, con la cual se va relegando la ansiedad, la que permite que el niño se libere progresivamente de la heteronomía y de la sujeción a la ley inmutable. También se le ha criticado el no poner atención a las diferencias

individuales, motivadas por los diversos contextos y circunstancias (Rubio, 1989) Sin embargo es importante anotar que Piaget tuvo bastante cautela respecto a la forma en que debe concebirse la noción de etapa o estadio en el ámbito moral, el psicólogo ginebrino apunta que las diferencias individuales en el juicio moral no permiten establecer de manera unívoca estadios del desarrollo. (Flavell, 1982).

Pasando al segundo autor revisado, Kohlberg (1984/1992), se debe comenzar indicando cómo parte de la tipología de autonomía y heteronomía desarrollada en Piaget (1932/1983). A partir de ella Kohlberg se decide abordar la relación entre antecedentes sociales y ambientales y la autonomía moral en la adolescencia. Kohlberg comparte con Piaget la idea de que existen estructuras mentales relacionadas con el razonamiento moral, y que esta estructura se va desarrollando en *estadios*, o construcciones cualitativamente únicas y que avanzan con una secuencia invariante.

El *desarrollo moral* se entiende como la construcción de principios morales autónomos por parte del individuo, con base en la interacción entre estructuras individuales y experiencias del medio, punto este bastante cercano a lo expresado por Piaget. El desarrollo moral se encuentra impulsado por una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la autoestima y la autocomprensión, estos son nuevos acentos que la teoría de Kohlberg coloca, si bien es cierto solo es una mención, pero indica que este autor reconoce ciertas motivaciones que eliciten un proceso de desarrollo moral. Estos términos los tiene en cuenta, y volverán a encontrarse cuando el autor trate sobre todo lo relativo a los estadios de perspectiva sociales o toma de rol.

Para el *desarrollo moral* son fundamentales la estimulación del estadio cognitivo y la experiencia social, entendida como oportunidades de toma de rol. En este punto Kohlberg profundiza en una teoría de los estadios de *percepción social*, concretamente la teoría de Selman (1976, citado en Kohlberg, 1984/1992), con lo cual da un nuevo enfoque a lo que Piaget (1932/1983) describía. Efectivamente, la teoría de los estadios de percepción social le permite a Kohlberg comprender la dimensión social involucrada, y necesaria más no suficiente, en el desarrollo moral. Este punto es fundamental en la medida en que para este autor la experiencia social es vital, en la medida en que permite considerar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos y ponerse en su lugar. Acá es posible apreciar cómo Kohlberg plantea una relación afectiva, una toma de rol, desde la cual existe una relación con el otro. De esta manera Kohlberg integra de manera más detallada respecto de Piaget las perspectivas lógica, social y moral, dentro de una secuencia vertical de movimiento de estadios. La acción moral sería el punto final, sin embargo esta acción no se sigue necesariamente del razonamiento moral, ni de la perspectiva de toma de rol.

Es oportuno decir que esta toma de rol implica una relación afectiva, por lo que se considera que el calificativo de que Kohlberg (1984/1992) ignora la dimensión afectiva en su teoría sobre el desarrollo moral es injusta, pues no reconoce que el autor no solo considera a lo cognitivo como necesario, sino que lo considera no suficiente, pues es lo social, entendido como relación en la cual es posible entender y ponerse en el lugar del otro, es también fundamental en la constitución de un individuo moral. Estos dos elementos, cognición, perspectiva

social se unen a otra más, la atmósfera moral, para movilizar un ascenso hacia estadios superiores del razonamiento moral. Sin embargo será la razón, la que permita argumentar, fundamentar, *dar razones* sobre todo este proceso, pero lo afectivo esta seriamente involucrado.

Los estadios morales se definen en Kohlberg por una interiorización de reglas, sino por estructuras de interacción entre el yo y los otros. Allí donde los críticos de Piaget identificaron una carencia a la hora de definir los rasgos de los estadios, Kohlberg contribuye de manera amplia, pues define ciertos criterios que permiten identificar un estadio: diferencia cualitativa en estructuras o modos de pensamiento, secuencia invariante, todo estructurado e integración jerárquica. Además Kohlberg (1984/1992) fundamentó sus estadios con estudios longitudinales en diversas culturas y con ambos géneros.

Se ha cuestionado la existencia de la universalidad en los estadios de desarrollo. En efecto los datos interculturales (Simpson, 1974, citada por Kohlberg, 1984/1992) no da evidencia de que en todas las culturas se de una secuencia evolutiva. Es la comprensión de los alcances de los estadios lo que ha marcado un distanciamiento entre la posición de Kohlberg y las posiciones de Gilligan y de Rest, pues como se explicó detalladamente en el capítulo 4, la secuencialidad, la jerarquía y la universalidad que definen a los estadios han sido bastante controvertidas, sobre todo por las implicaciones que conllevan, el hecho de que se pretenda una línea de desarrollo única para los individuos y las culturas, que no existan regresiones una vez que ha alcanzado un estadio (aunque puede tenerse

una competencia de estadio superior y tener una actuación de acuerdo a un estadio inferior).

Competencia y ejecución permiten entender cómo es diferente tener la capacidad de razonar moralmente de estadio 5, ejecutan un razonamiento de estadio 3 o 4. Esta es una brecha que se interpone a la hora de establecer y medir el nivel de desarrollo moral de un individuo.

Una distinción importante en este punto es la de estadio estructural duro, el cual presentan ciertos rasgos que lo diferencian de los estadios funcionales propios de modelos como el de Erikson (1983). Mientras el estadio estructural es una totalidad estructurada, donde formas de pensamiento diferentes se describen en términos de estructuras que responden a una única función (como por ejemplo el razonamiento lógico y el juicio moral), el estadio funcional representa las diferentes funciones del yo que surgen en diferentes “crisis” que demandan tareas particulares y diferenciadas (Kohlberg, 1984/1992; Guindon, 1990).

El estadio funcional no se halla integrado jerárquicamente, el yo hace uso de funciones nuevas y las funciones anteriores permanecen tras el advenimiento de un nuevo estadio, El estadio estructural, por su parte, reemplaza a estadios previos, pues cada estadio nuevo transforma al anterior en una reorganización más adecuada. El estadio funcional se fundamenta en diferencias psicológicas, más que filosófico-morales, de las formas en que cada estadio trae un valor agregado al individuo, por lo cual una referencia funcional puede resultar siendo más relativa que su contraparte estructural, que aparece más universal, pues distingue la forma operativa del razonamiento de las referencias psicológicas de

los intereses del yo (Kohlberg, 1984/1992). Lo que Kohlberg (1984/1992) destaca de los estadios estructurales duros es que permiten explicar tanto la lógica interna de los estadios como la lógica interna de la secuencia de un estadio al siguiente, de igual manera permitirían hacer una formulación dentro de un modelo normativo (entendido como una formulación lógica o moral sobre la que todos los agentes racionales podrían estar de acuerdo) como lo es el de las estructuras de la justicia, que retoman las teorías de justicia tipo Rawls o Kant (Kohlberg, 1984/1992).

Este punto de los estadios funcionales contra los estadios estructurales, es otro aspecto de difícil conciliación, en la medida en que cada uno proclama, como se acaba de describir, dos maneras diferentes de entender el desarrollo. Algunos autores, han intentado hacer una síntesis entre estadios estructurales y funcionales. Gibbs (1979, citado por Kohlberg, 1984/1992) reclamaba a Kohlberg que no todos sus estadios cumplieran con la condición de ser estructuras operativas, serían posturas metaéticas que los individuos adultos desarrollan en su crecimiento existencial, por esto, Gibbs concibe el desarrollo moral desde dos momentos, una primera fase que sigue el modelo piagetiano (primeros cuatro estadios de Kohlberg) y, una segunda fase, no basada en el modelo de estadio duro, sino en el modelo de estadio funcional, basado en una búsqueda de significado, identidad y compromiso.

El estudio de Kohlberg no confirmó la teoría de las “dos moralidades” heterónoma y autónoma de Piaget (1932/1983), de hecho considera que el razonamiento heterónimo no es simplemente una orientación infantil que

desaparece con el desarrollo, aunque la teoría piagetiana le sirvió a Kohlberg (1984/1992) para postular en cada estadio uno de los tres niveles de desarrollo moral (preconvencional, convencional y postconvencional) dos subestadios, un subestadio A y un subestadio B, el primero más heterónomo y el segundo más autónomo, más flexible y más igualitario con las reglas y con los individuos (Kohlberg, 1984/1992). El subestadio B utiliza explícitamente operaciones de justicia y las articulan dentro de una orientación deóntica de la justicia. Es posible apreciar una profundización hecha por parte de Kohlberg (1984/1992) a la teoría de Piaget (1932/1983), donde dos nociones, como heteronomía y autonomía, se ven reflejadas en varios momentos del desarrollo, no solamente son dos momentos, son varias las presencias que en individuo hacen la heteronomía y la autonomía, es una tensión, entre estar determinados desde afuera y encontrar la determinación en sí mismo, son dos momentos que recorren, que trazan todo el desarrollo del individuo, esto es algo con profundo significado, pues supone el camino por llegar a la autodeterminación, un recorrido que se realiza a través de toda la existencia.

Dentro de las nociones y tendencias éticas, es posible identificar a Kohlberg (1984/1992) como un universalista, en contraste con las posiciones relativistas y contextuales. En Kohlberg se habla de principios que poseen validez moral universal, independientemente de la diversidad cultural. El *desarrollo moral* sería una tendencia hacia una continua diferenciación entre la universalidad moral y los hábitos o creencias más subjetivas y culturalmente específicas, este desarrollo se daría en todas las culturas en una misma secuencias invariante y escalonada. En

este sentido Kohlberg es mucho más explícito que Piaget en definir los presupuestos que toma desde la filosofía y la ética.

Este punto es interesante de comentar, pues acá se presenta uno de las principales controversias, pues un punto de vista universalista se ve seriamente confrontado por aquellos que consideran que lo moral es histórica y culturalmente relativo a los contextos, razón por la cual no es posible elevar un principio a la categoría de válido para todos, en todos los contextos y épocas, pues el desarrollo de la moralidad en las culturas es diferente, y no puede proclamarse a una cultura como modelo o punto de llegada para las otras. De fondo está el reclamo a la idea de considerar que existe una moralidad objetiva dictada por la razón, o una ideología que se identifique con el punto culminante del razonamiento moral (Schweder, 1982, citado por Kohlberg, 1984/1992). En este punto universalismo y relativismo son puntos irreconciliables, son agua y aceite dentro del campo de lo moral. ¿Cómo es posible apreciar esta diferencia en palabras cotidianas? Es diferente una posición como la que proclama la Iglesia católica de respeto a la vida sin importar las situaciones, condiciones y personas, que la posición que proclama el aborto o la eutanasia, que aunque respetan la vida, consideran que existen momentos en los cuales no se le debe extender, ya sea por enfermedad, o por cuidado de la salud. Unos y otros son opuestos, y su conciliación reclama que las posiciones extremas sean abandonadas para suscitar un acercamiento. Más adelante, cuando esta discusión halla dado más elementos se citará una posible vía de encuentro propuesta por Adela Cortina (1998).

Con relación al juicio moral Kohlberg (1984/1992) distingue entre *forma* y *contenido*. Aquella alude a los principios generales de organización o géneros de pensamiento, mientras que el contenido se relaciona más con la elección, las normas y los elementos empleados en respuestas individuales. Kohlberg opta por profundizar en la forma, puesto que permite apreciar la regularidad del desarrollo y la generabilidad dentro y entre individuos. El acento de Kohlberg (1984/1992) está puesto en la forma del pensamiento más que en el contenido, puesto que es la forma la que permite apreciar la regularidad del desarrollo y la generabilidad dentro y entre individuos. El significado de las creencias morales específicas no puede comprenderse sin entender los más generales puntos de vista o el armazón conceptual involucrados en esas creencias. Esta diferenciación es útil en la medida en que permite distinguir los razonamientos en términos de complejidad evolutiva y proporciona un criterio para el debate sobre la fundamentación de los juicios de justicia. Esta distinción también permite, apreciar dos lados del fenómeno moral, de una parte su universalidad y, de otro, su historicidad, siendo la mirada del universalista (como Kohlberg) dirigida a “que lo moral es *formalmente* universal; es decir, que, a pesar de la diversidad de contenidos que los distintos hombres defienden, existe una estructura común a tales contenidos, en virtud de la cual pretenden universalidad” (p.17).

La distinción entre forma y contenido no ha sido totalmente aceptada, pues se acusa de que la forma del juicio moral de principios se ha confundido con el contenido de la ideología liberal. A lo que Kohlberg (1984/1992) responde

afirmando que los principios de los que habla, justicia, igualdad, reciprocidad, ya habían sido elaborados de alguna manera en la antigua Grecia.

Lo *moral*, se entiende desde Kohlberg, como susceptible de justificarse filosóficamente así como también, lo moral puede ser aplicado por cualquier agente racional. La *moral* descansa en *principios morales* universales, que se expresan en juicios, y que manifiestan una reversibilidad del criterio moral, en el cual es posible colocarse en diversas posiciones o lugares a la hora de solucionar un conflicto. Un *principio*, más que ser una regla establecida, es una forma de construir una situación moral concreta, donde *principio* es interpretado de acuerdo a los matices que introduce cierta circunstancia, no es un mandato a priori. El principio es una construcción evolutiva, en el cual se busca alcanzar un equilibrio entre los principios y las intuiciones. Este es un punto en común con Piaget, pues las el desarrollo cognoscitivo muestra cómo las estructuras mentales no son ni biológicas innatas a priori ni hábitos inductivos aprendidos de forma masiva, son más bien construcciones activas de experiencias que se asimilan mientras que el individuo se acomoda a ellas. Las normas y principios emergen a partir de las experiencias de interiorización social, no tanto desde la interiorización de las reglas. En este punto es posible ver que Kohlberg (1984/1992) sigue a Piaget (1932/1983) en aquello de que la condición de posibilidad de lo moral es la relación con los otros.

Kohlberg (1984/1992) también hace énfasis en los *juicios normativos*, es decir aquellos que dicen cuándo una escogencia o una acción están moralmente correctas o equivocadas (Frankena, 1973). El *juicio moral* es *prescriptivo*, esto es,

un imperativo que se deriva de reglas o principios de acción que el individuo hablante vincula a sus acciones, por lo cual dirigen, obligan y comandan una cierta acción. Es posible apreciar en este punto cómo Kohlberg, a través de la noción de juicio prescriptivo, vincula el juicio moral con la acción, este es un polo a tierra que hace Kohlberg, pero que no todos sus lectores han reconocido.

Kohlberg se fundamenta en la obra de John Rawls (1971/1995) sobre la justicia. Específicamente retoma la idea de la posición original, de libertad e igualdad en la cual se hace una opción o escogencia bajo un “velo de ignorancia” en la que el selector no conoce qué individuo de la situación o de la sociedad uno va a ser, de tal manera que “nadie esté colocado en una posición ventajosa o desventajosa por la fortuna natural o por las circunstancias sociales” (Rawls, 1971/1995, p. 30). Desde esta posición original se pretende derivar de ella los principios de justicia, a partir de un proceso de construcción, es decir el individuo debe seleccionar un principio o política con la que se podría vivir mejor dentro de una postura que incluye, sobretodo, la posición de las personas menos favorecidas. Este recurso a Rawls no ha estado lejano de la controversia, que se ubica en la misma línea de quienes le critican la universalidad y la moral de principios. En Kohlberg es posible ver una relación estrecha con la filosofía, desde la cual este autor ha construido conceptos que ha comprobado para la psicología, y hacia la cual ha aportado una comprensión desde la ciencia de los fenómenos de lo moral (Habermas, 1995).

La *moral* es entendida psicológicamente en Kohlberg desde una secuencia de desarrollo de la personalidad, así como el individuo pasa por estadios de

razonamiento lógico, así mismo también transita por un proceso de estadios morales. El *razonamiento moral* como razonamiento se fundamenta en un razonamiento lógico avanzado, existiendo un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. La *moralidad*, así como el *desarrollo moral*, poseen un núcleo deontológico, es decir, se encuentra focalizados en los asuntos de deberes, principios, lo correcto y la justicia. Más adelante se hablará de la diferencia de lo deóntico, con lo aretaico, asunto relevante a la hora de comprender la diferencia entre Gilligan y Kohlberg.

Al igual que Piaget (1932/1983) Kohlberg (1984/1992) entiende la moralidad como justicia, la cual define el campo de investigación, permite operacionalizar los estadios del desarrollo moral. La *justicia es deontológica* (centrada en lo correcto, en los derechos y en los deberes), es la lógica normativa, el equilibrio de las acciones y las relaciones sociales. El sentido de la justicia es aquello que es fundamentalmente más moral, de tal manera que no es posible actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de la justicia. Este *sentido de justicia* demanda razones y justificaciones. El mérito de Kohlberg es que interpreta la justicia no sólo como un concepto ético sino como un término psicológico y sociológico.

Sobre esta *noción de justicia* Kohlberg ha anclado cinco operaciones: la equidad, la igualdad, la reciprocidad, la toma de rol prescriptiva y la universalidad, las cuales se articulan en operaciones de la justicia, que se van desarrollando de manera particular en cada uno de los seis estadios.

La metodología empleada por Kohlberg es la de aplicación de *dilemas hipotéticos* cortos, en donde se plantean conflictos entre derechos o

reclamaciones de diferentes personas en diferentes situaciones. A estos les sigue la aplicación de preguntas estándar para verificar el razonamiento de los individuos que se encuentran focalizados a aspectos de justicia y rectitud. El método para evaluar el razonamiento moral parte de la aplicación de estos dilemas hipotéticos, teniendo presente una diferenciación entre forma y contenido, prestando atención a aquella sobre ésta. Una entrevista se clasifica, primero por el contenido de la elección, luego por el contenido de la justificación de la acción y, por último, por el contenido de valor dado en la justificación. La mayor controversia que ha generado el método es el que tiene que ver con las implicaciones universales de la moral, sin embargo Kohlberg ha argumentado que realizó suficientes estudios tanto a nivel longitudinal, como a nivel intercultural para validar sus puntos de vista sobre el desarrollo moral.

Kohlberg (1984/1992) es consciente de que los *dilemas hipotéticos* no suscitan de manera usual sentimientos fuertes como los provocados por una situación o evento real, pero es claro que los juicios morales de la vida real si demandan el empleo de las mismas estructuras cognitivas de toma de perspectiva que requieren los dilemas hipotéticos.

La tercera autora que se ha considerado es Gilligan (1982/1985). El trasfondo de su interés es la nueva ola de feminismo que emerge en los años sesenta. Como se ha descrito el punto de partida de esta autora fue la poca referencia al desarrollo humano femenino existente en la literatura psicológica. Su crítica se dirige hacia la tradición *deontológica* de la teoría moral que excluye la experiencia específica que las mujeres tienen de lo moral. Reacciona contra la tradición

iniciada por Piaget y Kohlberg, según la cual la mujer posee un menor sentido legal (fundamental en el desarrollo del juicio moral) que presentan las niñas con respecto al juego de los niños, y la aparente deficiencia señalada por Kohlberg en el juicio femenino, al clasificarlo en el estadio 3 o estadio 4. Su punto es que lo deontológico, con su acento en derechos y deberes no ha dejado campo a la consideración del cuidado y la responsabilidad, asuntos en los cuales la visión femenina puede resultar esclarecedora.

Gilligan (1982/1985) se apoya en los trabajos de Nancy Chodorow (1974, citado por Gilligan, 1982/1985), para afirmar que los procesos de separación e individuación propios del desarrollo del individuo son diferentes en hombres y en mujeres, por lo cual su manera de responder ante dilemas morales es diferente, sin que ello implique que una respuesta sea mejor que otra

El acento de su teoría recae sobre la noción de *cuidado*, expresada en la sensibilidad a las necesidades de los demás, la responsabilidad por cuidar a los otros y la apertura a escuchar diversas posiciones en una cuestión moral. Esta perspectiva destaca en las mujeres un modo de pensar contextual y narrativo, no uno formal y abstracto, que es el propio de los varones.

Habría una secuencia de desarrollo y un lenguaje moral característico de las mujeres. La mirada femenina señala formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento y su evolución manifiesta tres perspectivas morales que reflejan el desarrollo de una ética de cuidado y atención. Este desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la

psicología de las relaciones humanas, una creciente diferenciación del Yo y de los otros y un mayor entendimiento de la dinámica de la interpretación social.

Los fundamentos de la ética del cuidado pueden describirse a partir de cinco ejes: El primero es el concepto de *ser como relacional*. Los seres humanos no parten de un estado de soledad o separación, su estado no es el de un solitario que debe construir caminos hacia los otros, por el contrario son relacionales por naturaleza, en palabras de Noddings (1984, p. 7): “Mi misma individualidad es definida en un conjunto de relaciones”. El cuidado, dentro de este eje, no sería una virtud personal, es “un atributo de la relación que requiere educación y compromiso” (Mesa, 2004, p. 8). En esta relación de cuidado hay *uno-que-cuida* y *otro-que-es-cuidado*, donde se involucran, por una parte atención, que implica sentir con el otro y recibir al otro como es, y por otra parte, desplazamiento emocional, por el cual la energía se desplaza hacia los otros y sus proyectos. Tanto la atención como el desplazamiento emocional son una alternativa frente a la reciprocidad que propone la ética liberal. Este eje ha sido criticado pues para algunos, como Ricoeur (1992), esta propuesta deja de lado las relaciones persona-comunidad, las relaciones con las instituciones justas, que se diferencian de las relaciones que se guían por el modelo de amistad, del tipo persona-persona.

El segundo eje es un enfoque sensitivo al *contexto*, el cual implica una evaluación del entorno para responder de forma adecuada al *otro-que-es-cuidado*. El presupuesto es que el encuentro ético tiene lugar dentro de una situación específica, dice Noddings (1984, p. 5): “Dado que mucho depende de la

experiencia subjetiva de aquellos que están inmersos en el encuentro ético, las condiciones son difícilmente 'suficiente similares' para que yo pueda declarar que usted debe hacer lo que yo debo hacer", y esto apunta a controvertir el universalismo típico del paradigma estructuralista, según el cual casos similares se deben atender de manera similar, para Noddings (1984) cada encuentro es una realidad única. Sin embargo Stike (1999, citado por Mesa, 2004) considera que las diferencias entre ética del cuidado y ética de la justicia no difieren en virtud a la universalidad, sino en relación con el tipo de cosas que pueden considerarse como razones y diferencias relevantes, la universalidad no es desconocimiento de las circunstancias, sino un especial ordenamiento de las razones que son relevantes.

El tercer eje es la diferenciación entre cuidado y preocupación. En este punto es oportuno citar la distinción que hace Noddings (1984) entre el *cuidado* por los otros y la *preocupación* por los otros. En el cuidado se supone una relación cercana, la preocupación se enfoca hacia las personas que se encuentran distantes, con los que no es posible tener una relación personal, Mesa (2004, p. 12) considera que esta distinción es relevante en la medida en que:

La preocupación por los otros puede corregir algunas de las dificultades que los críticos han señalado sobre la ética del cuidado: un foco reducido de atención que puede llevar a interesarse tanto por *mi* pequeño círculo de personas íntimas que puede ignorar o hacerse insensible a los gritos de ayuda que los distantes otros realizan.

El cuarto eje de la ética del cuidado es la prioridad del *sentir* sobre el razonar. En este punto radica la principal diferencia de acento que posee la ética del cuidado respecto de la ética de la justicia en el papel de los sentimientos. El enfoque del cuidado da énfasis al papel de las emociones en la vida moral, dice Mesa (2004, p. 14): “El núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos: el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros. Esta es la base emocional que funda toda consideración moral.” El quinto y último sería la opción por los dilemas reales sobre los dilemas hipotéticos, que ya ha sido descrito antes.

Su concepción ética, entiende que lo moral no sólo estaría caracterizado por problemas sobre la justicia, sino por responsabilidades en conflicto. Existiría una moral de la responsabilidad, que considera al individuo y las conexiones y vínculos que éste puede establecer con su entorno y con los demás. Dentro de la idea de moral que expone Gilligan (1982/1985) el lugar primordial no lo ocupa la justicia, sino la benevolencia, que busca considerar *ethos* particulares a la hora de elaborar juicios éticos. Es claro que Gilligan (1982/1985) con esto confirma lo que decía Piaget (1932/1983) sobre el menor sentido legal de las mujeres con respecto al proceder masculino, efectivamente, Gilligan no refuta esto, lo que hace es darle una valoración positiva a este rasgo. Efectivamente, la mujer como cuidadora, y responsable tiene una manera diferente de apreciar lo moral, y esta diferencia es la que puede enriquecer la convivencia y las relaciones entre los individuos, no solo de ley de alimenta la moral, también, de cuidado y de responsabilidad.

Esta concepción de moral basada en conflictos de responsabilidad no se halla fundamentada en principios, pues estos impondrían camisas de fuerza que no permitirían contemplar los contextos culturales, individuales y situacionales, asunto que para Gilligan es fundamental, en la medida en que destaca que lo que busca la voz diferente femenina es no tanto resoluciones justas e imparciales sino proteger el reconocimiento, la comunicación y los vínculos que establecen los individuos.

El juicio moral es entendido en la obra de Gilligan (1982/1985) como fundamentado en sentimientos de empatía y compasión cuando se está ante dilemas reales. La secuencia del juicio moral en las mujeres parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner el énfasis en la verdad, para finalmente, para luego alcanzar un entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos. Esto contrasta con el imperativo masculino de respetar los derechos de los demás y proteger, de esta manera, de toda violación los derechos a la vida y a la autorrealización. En el desarrollo moral existe una integración de derechos y responsabilidades mediante el descubrimiento de la complementariedad de estas concepciones distintas.

Aunque Kohlberg reconoce que “el principio de altruismo, cuidado o amor responsable no ha sido adecuadamente representado en nuestro trabajo” (p. 234) y acepta que sobre este punto ha sido grande el aporte de Gilligan (1982/1985), considera que hay algo que es necesario diferenciar. Dice Kohlberg que en los

dilemas morales pueden darse situaciones que se pueden resolver empleando una ética de justicia universalista de respeto hacia otras personas o reglas y con los conceptos de reciprocidad y contrato, pero también pueden resolverse mediante una moralidad de relaciones particularistas, que presenta ideas con matices afectivos y actitudes de cuidados, amor, lealtad y responsabilidad, aporte que Kohlberg le reconoce en Gilligan (1982/1985) cuando afirma: “Carol Gilligan tuvo la agudeza de prestar atención a una orientación moral enmarcada en situaciones o relaciones de cuidados particularistas” (p. 235).

Lo anterior, sin embargo, no es suficiente para hablar de dos moralidades diferentes, una moralidad de la justicia y una moralidad del cuidado. Efectivamente, Kohlberg argumenta (1984/1992) que una moralidad de cuidado presupone, más no trasciende, los deberes generales de la justicia, de tal manera que un dilema de relaciones especiales puede propiciar respuestas de cuidado que complementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia, sin embargo una ética del cuidado no se encuentra bien adaptada para resolver las situaciones conflictivas entre personas (Kohlberg, 1984/1992). Este psicólogo defiende que aunque se necesita más que justicia para resolver muchos dilemas morales complicados, la justicia es un elemento ineludible de cualquier solución moralmente apropiada de tales conflictos.

Efectivamente, los aportes de Gilligan aún no permiten hablar de una superación del punto de vista universalista, aún permanece una cuestión sutil pero relevante, la diferencia entre una *ética* del cuidado y una *orientación* ética hacia un razonamiento basado en el cuidado. Al contrario, como se ha expuesto, su

propuesta tiende más a buscar un complemento de la *ética* de la justicia con una *orientación ética* hacia el cuidado. Es posible intentar formular una ética femenina del cuidado, pero esa sería una conclusión que no tiene lugar tras la lectura de Gilligan. La visión de Gilligan debe entenderse no tanto como un rechazo total al universalismo, sino como una contribución a una óptica del desarrollo no formalista y sensible al contexto (Benhabib, 1992).

Lo que está de fondo en esta diferencia es lo que Kohlberg (1984/1992) señala como la diferencia entre concepciones de la palabra moral puede ayudar a resolver el conflicto entre las posiciones de Gilligan (1982/1985) y Kohlberg (1984/1992). Por un lado, el modelo de estadio de Kohlberg (1984/1992) presupone lo que Frankena (1973) llama “el punto de vista moral”, que hace énfasis en la imparcialidad, la universalidad y la voluntad por alcanzar un consenso, o cierto acuerdo, con otras personas. Por su parte, Gilligan (1982/1985) toma la palabra moral en un sentido diferente, su acento se encuentra en los elementos de cuidado y responsabilidad, su sentido de moral no incluye las ideas de imparcialidad, universalidad y, en general, las nociones que “el punto de vista moral” reclama.

Kohlberg (1984/1992; Colby & Kohlberg, 1987) también emplea una distinción del mismo Frankena (1973) sobre los tres tipos de juicio ético: un primer tipo son los juicios deónticos sobre lo correcto, los derechos y los deberes; el segundo tipo son los juicios aretáicos sobre la virtud de personas particulares o acciones, y un tercer tipo de juicios sobre la bondad o el estilo de vida o los ideales de la vida buena. El estudio y la clase de preguntas que Kohlberg

(1984/1992) realizó en sus dilemas son del campo deóntico. Las preguntas que Gilligan (1982/1985) son aretáicas, preguntas enfocadas al valor moral de las personas, sobre los ideales de una persona buena o una vida buena.

En el mismo sentido de Kohlberg (1984/1992), Habermas (1985) dice que Gilligan (1982/1985) confunde los temas de la justicia con los de la vida buena. Según Habermas (1985) un punto de vista ético hace la diferenciación entre *cuestiones morales*, por un lado, que pueden decidirse racionalmente en términos de criterios de justicia o de la universalidad de intereses y, cuestiones evaluativas, por otro lado, que son discusiones sobre la vida buena y son susceptibles de discusión dentro de referentes de formas de vida histórica concreta o estilos de vida individuales. Gilligan (1982/1985) no diferenciaría las cuestiones éticas de los problemas de la vida buena, y sus inquietudes características de la teoría femenina del desarrollo moral pertenecerían más al orden personal que al moral (Habermas, 1985).

Este punto de la diferencia entre la esfera de elecciones personales y la esfera de elección moral que sostienen Kohlberg (1984/1992) y Habermas (1985) no es ajeno a la controversia, pues no todos están de acuerdo en esta división (Blum, 1988) pues se afirma que la obligaciones y relaciones concernientes al cuidado son morales, son parte del núcleo de lo moral y no se les puede aislar. Es más, Benhabib (1992) afirma que el universalismo (posición típica de Kohlberg) puede emplearse para calibrar la validez de las cuestiones evaluativas de la vida buena, o de los asuntos relativos a las elecciones personales. El universalismo actuaría a manera de juez, con el fin de apreciar si las elecciones morales son

acordes con los principios y máximas morales, cosa que si se lee cuidadosamente, puede leerse también en Kohlberg (1984/1992) cuando dice que “las formas moralmente válidas de cuidados y comunidad presuponen unas condiciones y juicios de justicia previos” (p. 300).

Como se desarrollo arriba, este es un punto aparentemente irreconciliable, pues no existiría un punto de encuentro entre términos diametralmente opuestos, sin embargo, Barber (1984) y Cortina (1998), afirman que una persona moral es aquella que aunque pertenece a ciertas comunidades, también es consciente de que en tales comunidades es necesario asumir el punto de vista de la universalidad, con lo cual se superan los particularismos, que consideran que entre las distintas formas de vida, no existe ninguna sintonía lógica, de tal manera que la diversidad de contenidos significa separación tajante entre unas formas de vida y otras, lo cual significaría que existiría una imposibilidad de hallar elementos formales comunes a todas. Dice Cortina (1998, p. 32-33), en una brillante cita, algo que puede ser inspirador para entender de una manera más amplia el desarrollo moral humano,

Sabe, [una persona moralmente educada] distinguir entre *normas comunitarias*, convencionales, y *principios universalistas*, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias (...) Por eso la persona a la que nos referimos tiene en cuenta, no sólo su pertenencia a una *comunidad real y concreta*, no sólo su *proyecto personal*, sino también su capacidad de *universalización*, porque reducir lo moral al nivel

comunitario supone no haber dado el paso al *nivel postconvencional* en el desarrollo de la conciencia moral.

Una moral de extremos no permite la convivencia. Una convivencia se construye a partir de máximos personales y mínimos comunitarios, esta perspectiva es realmente sugerente para la comprensión del desarrollo moral.

La metodología de Gilligan (1982/1985) se enfocó en analizar respuestas sobre la definición de distintos problemas morales, como por ejemplo la decisión de abortar. Así como también en la aplicación de dilemas morales reales, en contraposición a los dilemas hipotéticos, pues según Gilligan (1982/1985) aquellos envuelven preocupaciones interpersonales, empáticas y de cuidado hacia los otros, mientras que los dilemas hipotéticos despojan a los actores morales de la historia y la psicología de sus vidas individuales, separando el problema moral de las contingencias sociales de su posible surgimiento. Sin embargo reconoce que la muestra de estudio fue pequeña, lo cual impide realizar una generalización mayor. Y “dejan a nuevas investigaciones la tarea de escoger las diferentes variables de cultura, época, ocasión y sexo. Se necesitarán otros estudios longitudinales de los juicios morales de las mujeres para refinar y validar la secuencia descrita” (Gilligan, 1982/1985, p. 207).

El cuarto autor que ha sido profundizado es James Rest (1983), quien afirma que ninguna teoría actual posee cosas útiles sobre todos los componentes que se ven involucrados en la producción de comportamiento moral. Su interés se ha centrado en profundizar en la conducta en el mundo real, y en todos aquellos procesos que influyen en la acción, como punto final de un proceso moral. Para

Rest es fundamental conocer el proceso interno y el contexto, para entender, predecir e influenciar sobre el comportamiento moral.

Rest menciona cuatro componentes o procesos que participan en la interpretación y comportamiento moral, los cuales son entendidos como cuatro unidades de análisis que buscan trazar cómo un particular curso de acción fue producido en el contexto de una situación concreta. Como ya se mencionó el primero de ellos es la interpretación de la situación, e involucra la sensibilidad moral como conciencia de cómo las propias acciones afectan e influyen en otras personas; el segundo consiste determinar el curso de acción que realizaría mejor un ideal moral, en este punto se contempla la relación que tiene el individuo con la norma social y su desarrollo de cómo la persona define lo que es moral en una situación dada, en este punto es central la teoría estructuralista de Piaget (1932/1983) y Kohlberg (1984/1992); el tercer componente es la opción o decisión sobre qué valores o principios escoger, involucra procesos motivacionales, y el cuarto es la ejecución e implementación de un plan de acción.

Lo interesante en la visión de Rest es que plantea diferentes interacciones entre afecto y cognición que se presentan en cada componente. La idea subyacente detrás del modelo de cuatro componentes de Rest (1983, 1984, 1986, 1999) es que la conjugación de diversos procesos psicológicos internos permite generar un comportamiento moral observable. Los componentes presentan interacciones complejas, de tal manera que la combinación de la información procedente de los diversos componentes permite que la predicción del comportamiento sea más confiable. El asunto de la especificidad o de la

generalidad del comportamiento moral ha sido bastante controvertido, se ha demostrado que incluso las más insignificantes variables dentro de una situación pueden influenciar el comportamiento, algunos factores influyen a ciertos sujetos en unas formas, mientras que para otros los afecta de otras, lo que crea toda clase de interacciones y dificultades en la predicción. Para Rest (1983) una manera de sortear con esta clase de variedad puede ser clasificar los factores situacionales de acuerdo con la manera en que ellos influyen cada componente.

La moralidad según Rest (1986) se encuentra arraigada en la condición social y en la psique humana. La función de la moralidad es la de proveer guías fundamentales para determinar cómo los conflictos de intereses pueden ser definidos y como puede ser optimizado el mutuo beneficio de los individuos que viven en comunidad. Lo moral determina “quien debe a quien que” (Rest, 1986, p.1). Un sistema moral funciona cuando todos los participantes en una sociedad conocen los principios que gobiernan y dirigen sus interacciones, cuando ellos pueden darse cuenta de cómo sus intereses son tomados en cuenta, y no son determinados o coaccionados por desbalances arbitrarios en la distribución de cargas y beneficios.

Rest (1986) algo realmente interesante a nivel de la moralidad individual, pues considera que lo moral está dentro de la psique humana, y se instala a manera de rudimento de los requerimientos para la organización social cooperativa. Esta moral incluiría cuatro aspectos: por un lado, un comportamiento prosocial basado en la empatía (por ejemplo el sentirse mal cuando se siente la

angustia en el otro); en segundo lugar lo moral incluye un cuidado y un apoyo mutuo para con los demás y con las relaciones; tercero, lo moral involucra una identidad personal o individual, pues de acuerdo con Rest, las personas desean pensarse a sí mismas como decentes, justas, y morales, y es la identidad personal que actúa como motivación a la hora de ser moral. Por último lo moral incluye una visión del mundo social, por la cual la experiencia con la realidad social va constituyendo una imagen más amplia y más rica del mundo social.

Rest no respalda los resultados presentados por Gilligan (1982/1985), considera que estos tienden a caracterizar la justicia desde el retrato de la ideología del macho y el chauvinismo machista, y destaca a la justicia como respuesta a estos fenómenos extremos. De esta manera existiría un error de consideración, al no hacerse una representación adecuada de la justicia. Por ejemplo, Gilligan vincula la justicia al individualismo, y el cuidado a la vinculación entre individuos. Para Rest (1986) la justicia involucra, por el contrario, temas relacionados con el arreglo de redes sociales entre personas, organización de sistemas recíprocos de mutuo beneficio. Pero son los problemas empíricos los que hacen que Rest desconfíe del planteamiento de Gilligan. Efectivamente, aunque la orientación de cuidado es proclamada como un camino alternativo del desarrollo moral, no hay ningún estudio longitudinal o transeccional para apoyar esta ambición. Sin embargo Rest no renuncia a la idea de que la justicia no es el único determinante. La idea de Rest (1986) con respecto a la noción de justicia es que “no tiene una utilidad universal para todas las personas todo el tiempo” (p. 132).

En el campo metodológico, Rest, Yamoor y Bebeau desarrollaron una prueba para medir la sensibilidad ética (no moral, puesto que se mide la habilidad de los individuos para interpretar factores que se desprenden del código de ética profesional) en odontólogos denominado DEST (Dental Ethical Sensitivity Test). Esta prueba consiste en grabaciones de situaciones de la vida real, frente a las cuales se debe asumir el rol de un profesional de la salud. La característica particular de esta prueba es que las situaciones no son preinterpretadas por los entrevistados, ni tampoco les son propuestas cursos de acción alternativos, pues el objetivo no es evocar soluciones sino indagar en las interpretaciones que se dan (Rest, 1986). Lo que se encontró es que la habilidad para reconocer los problemas éticos varía enormemente entre los individuos, así mismo pudo determinarse que la sensibilidad, más que ser un rasgo de la personalidad, es un proceso que varía de situación a situación, pues en las pruebas se encontró que la sensibilidad oscilaba dependiendo del contexto que la situación proponía.

También pudo establecerse que la correlación entre la prueba de sensibilidad moral (DEST) es moderada respecto a la prueba de juicio moral desarrollada de Rest (DIT -Defining Issues Test-), lo cual sugiere que la sensibilidad para reconocer asuntos morales y las destrezas de razonamiento son competencias distintas, así entre ellas exista una mutua influencia.

Rest desarrolló su propia prueba del juicio moral (DIT) a principios de los años setenta. Esta prueba consiste en preguntas con múltiple respuesta, clasificadas en 12 ítems que representan los diferentes estadios del desarrollo del juicio moral, de tal manera que cada participante debe clasificar la importancia

relativa de cada ítem dentro de una escala de cinco puntos, y ordenar los cuatro ítems más importantes.

En virtud de los hallazgos que se pudieron establecer con el DIT, Rest y su grupo de Minnesota adoptaron una concepción de los *estadios* del razonamiento moral diferente a la de Kohlberg (1984/1992). Rest (1979) no concibe los *estadios* como estructuras holísticas, pues entiende que el desarrollo se presenta en términos de adquisición de estadios, esto es, el tiene que ver con el incremento gradual en la probabilidad de ocurrencia de cierto estadio. Rest (1979) afirma que el desarrollo cognitivo no puede ser descrito sólo en términos cualitativos (como diferentes organizaciones de pensamiento) o en términos cuantitativos (el grado según el cual estructuras diferentes operan psicológicamente en diversos individuos), sino que ambas descripciones son pertinentes y relevantes a la hora de caracterizar el comportamiento. Así mismo, el instrumento desarrollado por Rest (1979) se diferencia del instrumento desarrollado por Kohlberg (1984/1992), mientras éste para estudiar el desarrollo moral mide la comprensión verbal consciente de los dilemas morales, aquel mide el conocimiento tácito, no verbal e intuitivo de los asuntos morales.

El quinto autor, Richard Knowles (1992), ha considerado en su elaboración un supuesto integrativo, que pretende recapitular aquellos aportes relevantes de las diferentes teorías que han profundizado en la comprensión del desarrollo moral, teniendo en mente que una aproximación cognitiva no puede dar todas las respuestas acerca del complejo carácter moral del ser humano. Es necesario conocer las fuentes que permiten que exista el dinamismo que la vida moral

expresa en la existencia de una persona. Además de estudiar los principios que orientan una decisión moral, se debe profundizar en aquellos elementos que permiten dar respuesta a interrogantes sobre cómo ciertos juicios morales son implementados.

Este enfoque pone de manifiesto cierta idea de ser humano, según la cual la persona es una “compleja realidad física con sensaciones, percepciones, sentimientos y contradicciones” (McLean & Ellrod, 1992). El concepto clave dentro de esta propuesta es el de *actor moral*, según el cual la persona más allá de razonar sobre problemas y dilemas morales, ya sean reales o hipotéticos, tiene un componente afectivo y volitivo, que le permite sentir lo moral y actuar moralmente (McLean & Ellrod, 1992). Este actor moral puede conformar un *carácter*, que posibilita la formación de capacidades, potencialidades y esquemas de relaciones sociales, dentro de las cuales se halla el componente moral.

Este último aspecto sobre el carácter remite a una definición que en esta introducción se citaba sobre las expresiones ética y moral, las cuales son nociones que se refieren a un tipo de saber que orienta para formarnos un buen carácter que permita afrontar la vida con altura humana (Cortina, 1997). Es relevante esta referencia que Knowles (1992) hace al término carácter, como fundamental a la hora de formar en capacidades que darán lugar a lo moral, y justamente Cortina (1997) ve a la moral (y la ética) relacionada con el carácter de un individuo que lo orienta para enfrentar la vida. A continuación se verá como esta idea de tendencia no es del todo lejana a Knowles.

El segundo concepto clave es el de *fuerza conativa*. Éste término permite comprender el carácter propositivo envuelto en la naturaleza humana, el cual dirige e impulsa hacia una meta. Esta fuerza conativa es identificada como afectividad. De acuerdo a esta teoría no es tanto la inteligencia como la afectividad, la fuente dinámica de la vida moral, y cuya meta final es el amor, amor que constituye la última relación con la realidad y es el que invita a una reflexión. La afectividad se constituye en la relación primaria que el ser humano establece con la realidad, Samay (1992) denomina esta tendencia con el término compuesto *protensión*. Esta palabra compuesta sugiere que la afectividad incluye, de un lado, un aspecto energético por el cual uno es impulsado hacia algo (un proyecto) y, por otro lado, el aspecto cognoscitivo por el cual uno dirige la atención hacia algo que le parece relevante (una intensión).

Este enfoque integrativo retoma el pensamiento filosófico de autores como Maurice Merleau-Ponty (1945/1985) y Max Scheller (2003), quienes tratan con especial dedicación el tema de la conciencia afectiva. La tesis principal de ambos pensadores es que el componente energético de toda forma de comportamiento humano, incluyendo la vida moral, es el ímpetu afectivo, que permite que la mente pueda reconocer el “valor de las cosas” (Samay, 1990, p. 76) y orienta los procesos somáticos hacia dicho valor. Richard Knowles (1992) retoma estos fundamentos filosóficos y los pone dentro de la perspectiva de una propuesta psicológica integrada del desarrollo moral. La ambición de Knowles (1992) es que este enfoque permita acercarse más a la realidad de la situación moralmente

vivida, de tal manera que pueda proporcionar un adecuado *punto de partida* a una teoría integrativa.

Este punto de partida es la teoría de Eric Erikson (1981, 1983). Y esto es justificado en razón a que en esta teoría es posible encontrar el fundamento afectivo sugerido por Samay (1992). El valor de la teoría de Erikson reside en que ha integrado los aspectos corporales, sociales y cognitivos del ciclo vital en un esquema de la virtud moral. Aunque Knowles (1992) reconoce que esta teoría se halla circunscrita al psicoanálisis considera que puede ser ensanchada, de tal manera que pueda incluirse en un esquema, más amplio, del desarrollo moral, concretamente del crecimiento en virtudes.

Es importante destacar que la teoría de Knowles, aún no ha alcanzado el nivel de profundidad y elaboración de las teorías estructuralistas, sin embargo la idea de desarrollar una antropología del sujeto moral es valiosa, pues plantea un punto de partida diferente: plantear cierta idea de sujeto a la hora de preguntarse por el desarrollo de la moralidad. Es esta idea de ser humano, como actor moral que integra lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. Sobre esto último también es pertinente decir que la consideración explícita de la voluntad, como componente de la psicología moral, posibilita destacar qué es aquello que impulsa a una persona hacia lo moral. Sin embargo, a diferencia de las demás propuestas, su propuesta aún está en la teoría y no proporciona elementos de comprobación empírica del desarrollo moral.

Este capítulo de discusión finaliza con un interrogante: ¿Cuál es la condición de posibilidad de que emerja una teoría sobre el desarrollo moral que

asimile a las anteriores y las unifique por medio de un aumento de contenido? Esto suena un poco desproporcionado, dada las diferencias en cuanto a epistemología, en cuanto a presupuestos éticos y en cuanto a metodología, sin embargo, la filósofa de la ciencia Koretta Koertge (1962) considera que es posible, que pueden darse teorías que recopilen elementos relevantes de teorías previas (sin que esto signifique acumular su contenido) y genere nuevas propuestas que sinteticen diversos interrogantes, esta teoría aumentaría el contenido conocido, corregiría a sus predecesoras y mantendría una relación de correspondencia con ellas, es lo que esta autora denomina como una *síntesis superior*.

O por el contrario, ¿es más sensato pensar que la diversidad de teorías, los múltiples enfoques contribuyen a enriquecer el panorama de un aspecto de la realidad, pues incrementan la capacidad de resolución de problemas? Considero que esto último puede ser lo más razonable, en la medida en que en el estudio del desarrollo moral, de acuerdo a lo que este trabajo a mostrado, se ha dividido en una serie de ramas, donde cada una tiene su vida propia, sus interrogantes, sus perspectivas y formas de entender lo moral. Sin embargo, considero que el asunto es difícil de dirimir, por lo cual se dejó planteado, será el devenir de la psicología la que de una respuesta acerca de cual es la salida más enriquecedora.

9. Conclusiones

Este trabajo ha involucrado un largo recorrido teórico por diversas teorías del desarrollo moral. En este recorrido la motivación ha sido, por una parte el gusto personal por los temas que involucran el conocimiento de lo moral y, por otro, inquietudes por el impacto que tiene lo moral en la vida y la experiencia humana. La moral es una dimensión específicamente humana, y es esta realidad la que hace que la moralidad propia del ser humano sea un asunto pertinente para la psicología.

Este trabajo ha buscado profundizar en las teorías más difundidas, como lo son las estructuralistas, pero también ha sido el interés explicitar aquellas teorías que no son tan difundidas, pues la intuición que orientó el presente trabajo fue que cada teoría contiene elementos valiosos, acentos relevantes y preguntas interesantes a la hora de comprender el desarrollo moral, y por ende al ser humano.

Conforme se ha hecho el recorrido se ha apreciado que no todas las críticas hechas a la vía estructuralista son justas. Efectivamente, Kohlberg (1984/1992) ha contemplado el componente afectivo como relevante dentro del desarrollo moral, y lo ha estudiado específicamente cuando ha profundizado en los estadios de toma de rol, y se ha encontrado con que en la relación de un individuo con su mundo social aquel tiende a ponerse en el lugar del otro, entenderlo, comprenderlo y comunicarse con él. Este componente social, que involucra los afectos, es uno de tres que Kohlberg considera, los demás son el desarrollo cognoscitivo y un ambiente moral.

También es oportuno comentar que Kohlberg destaca el diálogo, retomando a Habermas, como manera de confrontar puntos de vista, y como vía para acceder al otro, a sus necesidades y a su situación específica. Lo moral se construye en el diálogo, en el intercambio de razones. Y es esta un asunto relevante para la situación de intolerancia que se puede vivir en las relaciones sociales y en la nación, el diálogo posibilita elementos que acercan al otro, y lo moral se construye, a través del diálogo.

Otro aspecto interesante es que se para considerar una teoría en su justa medida es necesario recapitular las nociones básicas que permitieron su constitución. Cada teoría es como un árbol, que hunde sus raíces en nociones fundamentales, ya sean epistemológicas, lógicas, antropológicas o éticas, y desde estas raíces conceptuales se levanta, sobre la tierra, la teoría científica, con ramas, hojas y frutos. Muchas veces sólo se aprecian éstos últimos, y es la labor del investigador excavar lo suficientemente profundo, con el fin de apreciar las raíces, sin este proceso, es fácil caer en la crítica fácil, el prejuicio y el despropósito.

La teoría del desarrollo moral de Gilligan (1982/1985) puso de manifiesto la voz femenina, y más allá de los cuestionamientos y, entendiendo la diferencia en nociones básicas, este modelo permite acercarnos a una pregunta relevante: ¿cómo aprecian las mujeres una situación moral o un conflicto moral? Y es que esto es importante, no es lo mismo hacer preguntas generales, a hacer preguntas específicas, pues este tipo de interrogantes, conducen a considerar todas las posibles clases de personas o individuos que se enfrentan a un problema moral.

Esto tiene una implicación, que al modo de ver del autor del presente trabajo, es fundamental, ningún ambiente moral, o contexto moral es idéntico a otro, cada uno posee sus rasgos distintivos, sus peculiaridades, y es por esto que un programa de educación debe ser sensible a los sujetos que lo conforman, a su ambiente particular, y ante todo, debe tener una actitud de pregunta específica.

La teoría de Rest (1983, 1986) ha sido fundamental en agrupar diversos elementos que se presentan a la hora de decidir moralmente, y es que este autor se ocupó de analizar los momentos que toma una persona para pensar, valorar y apreciar un asunto moral, así como las motivaciones que le llevan a actuar de cierta manera. Y es que a la hora de estudiar lo moral en psicología, es necesario analizar y sintetizar (al estilo cartesiano): hacer una disección de los componentes involucrados en un razonamiento y en una opción moral, y luego recomponer ese panorama en un único sujeto que es moral. Hacer un análisis de lo moral considerando sólo la razón, o sólo los afectos, o sólo la conducta se constituye en algo parcial y limitado.

Knowles (1992) pone de manifiesto en su elaboración algo de suma importancia, propone una noción de ser humano al inicio de su proyecto sobre psicología moral. De este punto es relevante destacar que detrás del estudio de lo moral se encuentra el ser humano, el individuo, y es necesario partir de una comprensión mínima de lo que es el ser humano, de sus dimensiones, de sus capacidades y potencialidades. El concepto de ser humano debería ser colocado al frente de cualquier teoría del desarrollo moral, de manera explícita, los autores citados no ponen de manifiesto un concepto de ser humano, lo cual es algo que

debería estar presente, desde un comienzo. Otra cosa valiosa: el ser humano tiene un impulso, una *protensión* hacia la acción moral, se puede ser moral.

El propósito de este trabajo ha sido ambicioso, y es necesario apuntar que aún deja cosas pendientes, para las cuales es necesario tiempo y una mayor perspectiva de la disciplina psicológica. Quedan asuntos pendientes, como la posibilidad de una teoría que pueda, con crecimiento de contenido, involucrar diversas preguntas, provenientes de las distintas aproximaciones. Esta posibilidad podría pensarse, además de que pueden responderse aproximaciones que investiguen la realidad moral dentro del contexto colombiano que, teniendo en cuenta las valiosas herramientas de las teorías contemporáneas, aborde las cuestiones desde la óptica del individuo colombiano que se encuentra en circunstancias particulares, propias de nuestra realidad. Lo moral es algo que merece estudiarse a profundidad, pues en éste tópico, se hallan los caminos que permiten dilucidar el por qué de nuestra condición actual.

Las teorías abordadas han mostrado, una tras otra, algo fundamental, la moralidad se construye en el individuo a partir de sus relaciones sociales, en su trato con el próximo y el prójimo. Y son los enemigos a combatir la intolerancia, el pensamiento prejuicioso, la discriminación. Estos autores muestran y destacan la importancia de ponerse en el lugar del otro, de pensar en las relaciones y vínculos, en el diálogo, en la tolerancia para alcanzar la convivencia, la vida digna de vivirse (Cortina, 1997), Estas reflexiones son más que oportunas, en una nación, que como la nuestra, dirime sus conflictos con la intolerancia y la violencia. El estudioso de la psicología del desarrollo moral aprende que la realidad social es

fundamental en su indagación, y busca aportar elementos relevantes que contribuya a una mejor manera de relacionarnos y entendernos como seres humanos racionales, con afectos y voluntades.

Por último es pertinente dar el valor que se merece a la indagación teórica. Al momento de escoger entre realizar algo teórico o algo con aplicación práctica, muchos argumentos se dirigieron a favor o en contra de una u otra aproximación, pero una cosa fue la que tuvo el peso decisivo en la decisión que ha impulsado este trabajo, y es que es necesario rescatar la reflexión intelectual, el recurso a la teoría, desprenderse de prejuicios frente a la indagación profunda y crítica. Reconozco que se ha corrido un riesgo, pero ha sido formador retomar, desde la reflexión teórica, el pensamiento de cinco autores y recapitular sus aportes a la psicología del desarrollo moral, a la disciplina psicológica y al conocimiento del ser humano.

Referencias

- Amorós, C (1997). *Tiempo de feminismo: Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Aranguren, J (1994). *Ética*. Madrid: Trotta.
- Ary, D, Jacobs, Ch & Razavieh, A (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Baier, A (1993). What do women want in moral theory? En M, Larrabee (Ed.). *An ethic of care*. (pp. 19-32). London: Routledge. (Trabajo original publicado en 1985)
- Barber, B (1984). *Strong Democracy*. Berkeley: University of California Press.
- Benhabid, S (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. En Benhabid, S & D, Cornella (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. (pp. 119-149) Valencia: Edicions Alfons el magnànim.
- Benhabid, S (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres. *Isegoria Revista de Filosofía Moral y Política*, 6, 37-61.
- Blum, L (1988, abril). Gilligan and Kohlberg: Implications for Moral Theory. *Ethics*, 98, 472-491.
- Brabeck, M (1992). Moral Orientacion: Alternative perspectives of Men and women. En G, McLean (Ed. de la serie) & R, Knowles (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral*

development. (pp. 63-88). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

Camps, V (Ed.). (1988). *Historia de la ética: Vol. 1. De los griegos al renacimiento.* (pp. 7-13). Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Castro , M & Salazar, M (1997). *Acciones del Estado para promover la convivencia y la seguridad en las ciudades.* Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Chiesa, M (2003). Sobre la metaética, la ética normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología.* 35(3), 289-297.

Colby, A & Kohlberg, L (1987). *The measurement of Moral Judgment: Vol. 1. Theoretical Foundations and Research Validation.* New York: Cambridge University Press.

Cortina, A (1995). *Ética sin moral.* (3a. Ed) Madrid: Editorial Tecnos S.A.

Cortina, A (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación.* 7, 41-63.

Cortina, A (1997). *El mundo de los valores: "Ética mínima" y educación.* Bogotá: Editorial Códice.

Cortina, A (1998). ¿Qué es una persona moralmente educada?". En F, García, Felix (Ed.), *Crecimiento moral y filosofía para niños.* (pp. 13-33) Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.

Cupani, A (1996). Inconmensurabilidad: Problemas y fecundidad de una metáfora. *Revista Manuscrito .* 19(2), 111-143.

- Davis, N (1995). La deontología contemporánea. En P, Singer (Ed), *Compendio de Ética*. (pp. 291-308). Madrid: Alianza Editorial. Pág. 291-308.
- Delval, J & Enesco, I (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Grupo Anaya S.A.
- Dewey, J (1971). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. (7a. ed.). Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1916.)
- Durkheim, E (1922/1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Schapire. (Trabajo original publicado en 1922).
- Erikson, E (1961). The roots of virtue. En J. Huxley (Ed) *The humanist frame: the modern humanist vision of life*. New York: Harper.
- Erikson, E (1981). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Erikson, E (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Feyerabend, P (1975/1981). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P (1978/1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- Flanagan, O & Jackson, K (1993). Justice, Care, and gender: the Kohlberg-Gilligan debate revisited. En M, Larrabee (Ed.). *An ethic of care*. (pp. 69-84). London: Routledge. (Trabajo original publicado en 1987)
- Flavell, J (1982). *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Frankena, W (1973). *Ethics*. (2a. Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.
- Freijo, E (1966). *El psicoanálisis de la Freud y la psicología de la moral*. Madrid: Editorial Razón y Fe.

- Freud, S (1980). *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*. Madrid: Editorial Alianza. Cuarta Edición. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S (1995). El malestar en la cultura. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1929)
- Freud, S (1995). El porvenir de una ilusión. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1927)
- Freud, S (1995). Esquema del psicoanálisis. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1940)
- Freud, S (1995). Introducción al narcisismo. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1914)
- Freud, S (1995). Más allá del principio del placer. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1920)
- Freud, S (1995). Moisés y la religión monoteísta. En, L, Ballesteros (Trad.), *Freud total 1.0* [CD]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Hólade. (Trabajo original publicado en 1939)
- Gilligan, C (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1982).
- Gozálvez, V (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.

- Guindon, A (1990). *Evolución y desarrollo moral*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- Habermas, J (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Heller, A (1985). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara.
- Herrera, M (1992). La ética desde el feminismo. Notas sobre la diferencia. *Isegoria Revista de Filosofía Moral y Política*, 6, 153-160.
- Hersch, R., Reimer, J & Paolitto, D (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hoyos, G (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de educación*. 7, 65-91.
- Hoyos, G (2000). Formación ética, valores y democracia. En M, Henao & J, Castro (Eds.). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: Vol. 1*. (pp. 139-226). Bogotá: Conciencias-Socolpe.
- Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (2000) *Análisis de dilemas morales en Francisco el matemático*. Bogotá: Panamericana.
- Kant, E (1949). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (J, Mardomingo Trad.) Barcelona: Ariel. (Trabajo original publicado en 1785).
- Kay, W (1970). *Moral Development*. London: Allen & Urwin.
- Knowles, R (1992) The acting person as moral agent: Erikson as the starting point for an integrated theory of moral development. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character*

development. An integrated theory of moral development. (pp. 219-250). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

Knowles, R (1992). The acting person as moral agent: Erikson as the starting point for an integrated theory of moral development. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral development.* (pp. 219-250). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

Koertge, L (1962). La crítica inter-teórica y el desarrollo de la ciencia. En Lakatos, P (Ed.) *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales.* Madrid: Tecnos. P.121-142.

Kohlberg, L (1979). Filosofías infantiles. En J, Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño: Vol 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente.* (pp- 303-314). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1968).

Kohlberg, L (1989). La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En C, Cañon (Ed.), *El sentido de lo humano: valores, psicología y educación.* (2a. ed., pp. 19-81). Bogotá: Gazeta. (Trabajo original publicado en 1985).

Kohlberg, L (1992). *Psicología del Desarrollo Moral.* Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).

Kuhn, T (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.

Kuhn, T (1977). *The esencial tension*. Chicago: Chicago University Press.

Lakatos, I (1971/1982). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.

Lakatos, I (1978/1981). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.

Larrabee, M (1993). Gender and moral development: A challenge for feminist theory. En M, Larrabee (Ed.). *An ethic of care*. (pp. 3-17). London: Routledge.

Liebert, R (1984). What develops in moral development. En W, Kurtinez & J, Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. (pp. 177-192). Toronto: Wiley-Interscience publication.

Lukes, S (1984). *Emile Durkheim. Su vida y su obra*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Macintyre, A (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1981).

Maturana, H (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Bogotá: Tm Editores.

McCabe, S (1992). Historical Background of the psychology of moral development. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral*

development. (pp. 7-20). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

McCabe, S (1992). Moral reasoning. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral development.* (pp. 21-62). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

McDougall, W (1990). La psicología hormica. En Gondra, J (Ed.) *La psicología moderna. Textos básicos para su genesis y desarrollo histórico.* Madrid: Editorial Desclée de Brouwer. p. 431-448.

McLean, G (1992). The person, Moral Growth and Character Development. En G, McLean (Ed. De la serie) & F, Ellrod (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 1. Philosophical foundations of moral education and character development. Act and agent.* (pp. 327-355). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.

Merleau-Ponty, M (1985). *Fenomenología de la percepción.* México: Origen-Planeta,(Publicado originalmente en 1945).

Mesa, J (2004). *La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela.* Documento presentado en el congreso La Educación Desde Las Éticas Del Cuidado Y La Compasión, Bogota, Colombia.

Midgley, M (1995). El origen de la ética. En P, Singer (Ed.). *Compendio de ética.* (pp. 29-42). Madrid: Alianza.

- Mifsud, T (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*. México: Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: IPSA.
- Morgan, Robin (1982). *The Anatomy of Freedom: Feminism in Four Dimensions*. New York: Norton.
- Myyry, L (2003). *Components of Morality. A professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students* (Monografía de investigación). Helsinki; University of Helsinki, Facultad de ciencias sociales.
- Newton-Smith, W (1987). *La racionalidad de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Noddings, N (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. (2a. Ed.). California: University of California Press.
- Not, L (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- Osborne, R (1993). *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Payá, Monserrat (2001). La educación moral de Piaget a Kohlberg. En, C, Vilanou & E, Collellemont (Eds.), *Historia de la educación en valores: Vol.2*. (pp.133-146). Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer. P. 133-146.
- Pérez, Ana (1997). Cambio científico e inconmensurabilidad. En A, Velasco (Ed.). *Racionalidad y cambio científico*. (pp. 69-84). México: Paidós.
- Pérez, E (1997). Psicología de la educación moral. *Aprender a pensar*. 17, 74-84.

Piaget, J (1979). Filosofías infantiles. En J, Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño: Vol. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente.* (pp. 287-302). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1927).

Piaget, J (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia.* México: Editorial Siglo XXI.

Piaget, J (1983). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Editorial Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932).

Piaget, J (1989). *La psicología de la inteligencia.* (2ª. ed.) Barcelona: Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1947).

Piaget, J (1994). *Seis Estudios de Psicología.* (3a. ed.) Bogotá: Labor. (Trabajo original publicado en 1964).

Platón (trad.1970). *Menón.* (A. Ruiz Trad.). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Plè, A (1974). *Freud y la moral.* Madrid: Stadium.

Pontificia Universidad Javeriana (1992). *Misión proyecto educativo.* Bogotá: Javegraf.

Rahim, M., Buntzman, G., White, D (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *International journal of conflict management.* 10(2), 154-172. Recuperado el 30 de agosto de 2004, de la base de datos ProQUEST.

Rawls, J (1995) *Una teoría de la justicia.* México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971)

Referencias.

Resk, M & Ardila, R (1979). *Cien años de psicología.* México: Editorial Trillas.

- Rest, J (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J (1983). Morality. En J. Flavell & E. Markham (Eds.) *Manual of child psychology*. New York: Academic Press.
- Rest, J (1984) The major components of moral. En W, Kurtinez & J, Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior and moral development*. (pp. 177-192). Toronto: Wiley-Interscience publication.
- Rest, j (1986). *Moral development. Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Rest. J (1984) The major components of morality. En W, Kurtinez & J, Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. (pp. 24-38). Toronto: Wiley-Interscience publication.
- Restrepo, M., Mejía, I., Pabón, S., Gutierrez, M & Blandón, O (2002) *Prácticas docentes en discernimiento para su comprensión y transformación*. Colección Formas en Educación 4. Bogotá: Javegraf.
- Richard, G (1957). *Psicoanálisis y moral*. Buenos Aires: Psique.
- Rieff, P (1966). *Freud: la mente de un moralista*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubio, J (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona: Anthropos.
- Rubio, J (1989). La psicología moral: De Piaget a Kohlberg. En V, Camps (Ed.), *Historia de la ética: Vol. 3. La ética contemporánea*. (pp. 481-532). Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Sabino, C (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá: Panamericana.

- Salazar, E (Ed.). (2004). *Seminario sobre ética del cuidado: Cuidado y género*. Bogotá: CEJA.
- Samay, S (1992). Affectivity: the power Base of moral behavior. En G, McLean (Ed. De la serie) & F, Ellrod (Ed. del volumen), *Foundations of moral education: Vol. 1. Philosophical foundations of moral education and character development. Act and agent*. (pp. 61-97). Washington, D.C, EE.UU: The Council for Research in Values and philosophy.
- Sánchez, Y (2000). La relación ética-psicología. *Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. 1, 79-115.
- Savater, F (1992). Vitalismo. En V, Camps, O, Guariglia & F, Salmerón (Eds.), *Concepciones de la ética*. (pp. 301-327). Madrid: Trotta.
- Scheler, M (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica
- Sharp, A (1998). Un enfoque feminista de la educación. En F, García (Ed.), *Crecimiento moral y filosofía para niños*. (pp. 247-270). Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Silberbauer, G (1995). La ética de las sociedades pequeñas. En P, Singer (Ed.). *Compendio de ética*. (pp. 43-62). Madrid: Alianza.
- Singer, P (Ed.). (1995). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza.
- Thomas, L (1995). La moralidad y el desarrollo psicológico. En P, Singer (Ed.). *Compendio de ética*. (pp. 621-636). Madrid: Alianza.
- Tronto, J (1992). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.

- Trujillo, S (1990). La autonomía moral: Un proyecto educativo. *Theologica Xaveriana*. 40(2), 161-170.
- Urquijo, M (1998). Contribución al criterio de evaluación de teorías científicas. *Revista UIS-Humanidades*. 27(1), 43-53.
- Walsch, Catherine (2000). *Reconstructing Larry: Assessing the Legacy of Lawrence Kohlberg*. Recuperado el 12 de agosto de 2004, de http://gseweb.harvard.edu/news/features/larry10012000_page1.html
- Wong, D (1991). Relativismo. En P, Singer (Ed.), *Compendio de ética*. (pp. 593-603). Madrid: Alianza Editorial.
- Wright, D (s.f). *The psychology of moral behavior*. Toronto: Penguin Books.
- Yañez, J (2000). El debate Kohlberg-Gilligan. En A, Robledo & Y, Puyana (Eds.), *Ética masculinidades y feminidades*. (pp. 273-354). Bogotá: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Young, I (1990). Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política. En Benhabid, S & D, Cornellà (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. (pp. 89-117) Valencia: Edicions Alfons el magnànim.
- Zubiri, X (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.
- Zurigg, G (1985). *Behaviorism: a conceptual reconstrucción*. New York: Columbia University Press.