

El estudio psicológico del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metateóricas

*Ignacio Dobles Oropeza**

INTRODUCCIÓN

Este ensayo se centra en algunas de las discusiones clave en un ámbito central del estudio psicológico: el que se refiere al desarrollo del juicio moral, y muy particularmente el de las discusiones derivadas de los planteamientos estructuralistas-cognitivos inspirados en el trabajo de Piaget y de Kohlberg.

Rastrearé, después de presentar algunas consideraciones iniciales en torno al objeto de estudio, el desarrollo de la perspectiva estructuralista-cognitiva, para introducir posteriormente diversas propuestas o planteamientos críticos, con el propósito de delinear algunas de las áreas problemáticas en este campo, que a su vez conducen de manera inevitable al tema de las potencialidades del ser humano.



IZTAPALAPA 35

EXTRAORDINARIO DE 1994, pp. 21-54

* Psicólogo costarricense, exdirector de la Facultad de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

Este esfuerzo, debo advertirlo, forma parte de un proyecto mayor, en el que he trabajado con miras a relacionar el estudio del desarrollo moral con el estudio de los valores. En esta búsqueda, en que he intentado trascender las fragmentaciones y compartimentaciones típicas de la psicología, me he topado con la necesidad de articular las discusiones alrededor de ejes analíticos más globalizantes, inspirados en la teoría de la alienación (Israel, 1977) y en la teoría de la identidad social (Montero, 1987). En esta ocasión, sin embargo, se trata de presentar consideraciones en torno al estudio psicológico del desarrollo moral.

SOBRE EL ESTUDIO DE LA MORAL EN PSICOLOGÍA

En el contexto ontogenético de la socialización humana, el desarrollo del juicio moral implica la adquisición y la configuración de criterios de definición de lo bueno y lo malo, lo deseable o indeseable, lo permitido y lo vedado. Esto no se produce en un vacío social, o de manera mecánica u homogénea en todos los individuos, sino que diversos procesos de mediación, de índole psicológica y psicosocial, llevan a una "individuación" del contenido de la moral que, como expresa González-Rey (1989), opera en el sentido de regular el comportamiento humano.

El estudio de esta problemática desde lo que se ha conformado como la disciplina psicológica, en sus múltiples expresiones, encierra conflictos de suma complejidad. En un trabajo publicado en 1982, una de las psicólogas estadounidenses que ha abordado el tema con mayor tenacidad, Norma Haan, insiste en que no es posible estudiar aspecto alguno de la mora-

lidad sin que el propio investigador asuma una "posición moral". En esa inteligencia, la "falacia naturalista" según la cual los hechos "por sí mismos" producen valores entraña un callejón sin salida.

Es inevitable, por lo tanto, remitir los diferentes discursos psicosociales a concepciones acerca de la sociedad y del ser humano. Esta advertencia cobra particular importancia si atendemos a la observación de Packer (1992) de que los psicólogos tienden a asumir, erróneamente, la existencia de una "homogeneidad moral". En éste, como en otros asuntos, la psicología de la moral no puede desatenderse de la moral de la psicología.

PIAGET

Históricamente, el enfoque evolutivo-cognitivo o estructuralista-genético surge de la precursora obra de Piaget *El juicio moral del niño*, publicada en 1935. En ella, el psicólogo suizo estudió el desarrollo de la adaptación de los niños a las reglas en los juegos como paradigma para la indagación de la construcción de la moral. Piaget eligió este contexto por considerar que de ese modo la intervención adulta quedaba reducida a su mínima expresión.

Piaget postulaba la existencia de dos tipos básicos de moralidad: la *heterónoma*, determinada por la autoridad de los padres como algo externo y sagrado, y la *autónoma*, en la que:

...la regla aparece al niño no ya como exterior y sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto

en la medida en que es mutuamente aceptada (Piaget, 1935, p. 60).

Piaget ubicaba en la moral heterónoma la presencia de un “realismo moral” con el que el niño cree que una trasgresión moral recibirá su castigo inmanente, al igual que en numerosos adultos funciona el pensamiento mágico de que aquel que “trasgreda las leyes de Dios” recibirá un “castigo divino” en su existencia. Piaget postulaba que los niños pequeños, al evaluar una situación moral, enfatizan los *resultados* de las acciones mientras que los niños mayores tomarían en cuenta las *intenciones*. (Así, para ilustrar con un ejemplo, sería juzgado culpable en mayor grado el niño que accidentalmente quebrara 10 tazas en relación con aquel que intencionalmente destruyera una sola.) La moral heterónoma es definida en función de la autoridad, como algo externo al niño. Al decir de Piaget, “La primera moral del niño es la obediencia, y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para el pequeño, la voluntad de sus padres” (Piaget, 1974, p. 52).

Desde otra perspectiva, la moral heterónoma implica la reificación absoluta, al construirse sobre la base de una negación del carácter relacional y dinámico de la existencia humana, y plantear como inalterable lo que es producto de la interacción. Piaget postulaba que la moral heterónoma implicaría de esta manera que los deberes y los valores se consideraran como algo que existe de por sí, imponiéndose a la realidad del niño. Así, lo que debe cumplirse es la “letra” y no el “espíritu” de la ley, y la responsabilidad (por los actos) adquiere características objetivas, al margen de la intención de los sujetos o las particularidades de las circunstancias.

Es la relación con otros niños lo que permitirá ir construyendo el otro tipo de moralidad propuesto por Piaget: la moral autónoma. En ésta:

...la regla aparece al niño no ya como exterior y sagrada en tanto que impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que es mutuamente aceptada (Piaget, 1935, p. 60).

De esta manera el niño llegará a admitir que pueden existir cambios de reglas, y que las reglas no tienen que ser coercitivas, “externas”, sino que pueden ser producto de la propia interacción con los demás. La “toma de roles sociales” cobra en este proceso una importancia fundamental.

Kohlberg y Higgins postulan, al referirse a la teoría piagetiana, que:

Una moralidad de autonomía se basa en el diálogo libre y en las normas de reciprocidad e igualdad que son inmanentes en interacciones sociales no basadas en la contención, el poder o la autoridad (Kohlberg y Higgins, 1987, p. 120).

En su análisis acerca de las concepciones de Piaget sobre la moral, Kay (1976) destaca la atención brindada por el autor citado a los siguientes aspectos:

1. La influencia que tiene en el niño la compulsión impuesta por el adulto.
2. El efecto que la cooperación social ejerce sobre el juicio moral.
3. El reflejo del desarrollo intelectual sobre los procesos de desarrollo moral.

Kay refiere que para Piaget: "... toda moralidad consiste en un sistema de reglas, y la esencia de ellas debe buscarse en el respeto que una persona adquiere hacia estas reglas" (Kay, 1976, p. 141).

Incluso autores que se han acercado al tema desde perspectivas radicalmente diferentes, como Wright (1983), han partido de esta premisa básica.

En los jardines de juego suizos de los años 1920 y 1930 Piaget buscaba descifrar algunos de los secretos de las definiciones humanas sobre lo legítimo y lo vedado. Esta contribución de Piaget, y su influencia sobre desarrollos posteriores no pueden valorarse sin ponderar la totalidad de su obra, que concibe el desarrollo intelectual como un proceso de adaptación, con su dialéctica de asimilación y acomodo, enfatizando el papel activo del ser humano en el mundo que lo circunda, y el desarrollo de estructuras o esquemas mentales.

Piaget rescata el concepto de "equilibrio" como estado de "máxima tensión" en las facultades del sujeto.

Lo que heredarán los continuadores de Piaget será un enfoque formalista, abstracto, de la formación de capacidades en el sujeto para su relación con el mundo y con los demás seres humanos, además de una concepción de la moralidad basada en una "ética de la justicia". Estos aspectos, en el estudio de la moral, generarán algunas de las discusiones más relevantes que consideraremos en las siguientes secciones de este trabajo. Sin embargo, la visión dicotómica de Piaget en torno a la moralidad ofrece un esquema interpretativo que no hace justicia a la complejidad del fenómeno; de ahí las elaboraciones posteriores, más complejas, de otros autores.

KOHLBERG

El discípulo directo de Piaget en este campo de estudio fue el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, fallecido en 1985, quien realizó importantes contribuciones en el estudio evolutivo-cognitivo del desarrollo moral. La ligazón entre ambos autores es destacada por Habermas (1985) al afirmar que "ambos tratan de explicar competencias, que se definen como capacidades para resolver cierto tipo de problemas, empírico-analíticos o práctico-morales" (Habermas, 1985, p. 47). Kohlberg empieza a elaborar sus consideraciones acerca de la evolución moral en su tesis doctoral de 1958. Según Gibbs y Schnell (1985), este autor cuestionó en su momento dos tesis compartidas por la mayoría de los psicólogos norteamericanos:

1. Que la moralidad era cuestión de acomodo del individuo a los valores y requisitos de la sociedad, suponiendo un sujeto pasivo y conformista, y
2. Que la moralidad es fundamentalmente un asunto de "sentimientos" y que la conducta moral debe su poder motivador a procesos de "socialización afectiva".

Kohlberg ponía el acento en cuestiones de cognición y del rol activo del sujeto en su medio, siguiendo la perspectiva interaccionista piagetiana.

Este autor intentó, de manera explícita, hacer una combinación de filosofía y psicología, como se evidencia en su afirmación siguiente, citada por Habermas (1985, pp. 52-53):

...mientras que los criterios morales de la adecuación de los juicios morales coadyuvan a la definición de una pauta de adecuación psicológica o del desarrollo psicológico, la investigación empírica del desarrollo psicológico reacciona sobre aquéllos, ayudando a explicarlos. Nuestra teoría psicológica acerca de por qué los individuos avanzan de una etapa a la siguiente se fundamenta en una teoría filosófica-moral, que explica porqué la última etapa es mejor o más adecuada moralmente que la anterior.

Este intento de combinación de la filosofía y la psicología ha atraído la atención de especialistas en ambos campos, como lo revela la publicación de un número especial de la revista *Ethics* (volumen 92) en el año 1982. En ésta encontramos una interesante discusión entre psicólogos que apoyan las posiciones de Kohlberg y otros que defienden posturas fundamentadas en el aprendizaje social.

Hersch, Reimer y Paolitto (1984) sugieren que desde sus primeros escritos Kohlberg se interesa por los juicios morales como procesos cognoscitivos que "nos permitirán reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica" (1984, p. 47).

Para su formulación acerca del desarrollo moral Kohlberg toma de la psicología evolutiva el concepto de "estadio" o "etapa", que implica:

1. Diferencias cualitativas en el modo de pensar de cada estadio.
2. Que cada estadio forma un todo estructurado.
3. Que los estadios forman una secuencia invariante.
4. Que los estadios son integraciones jerárquicas.
5. Que los estadios son universalmente válidos.

De ese modo se configura un modelo estructural evolutivo-cognitivo que: "no trata cambio alguno en competencia estructural a menos que el cambio sea evidente en un patrón de respuestas cualitativamente nuevo" (Kohlberg, 1973, p. 186).

Cada estadio constituye un "patrón equilibrado de interacción entre organismo y materia" (Kohlberg, 1973, p. 182). Al respecto recordemos aquí la concepción piagetiana de equilibrio no como sinónimo de pasividad sino de tensión entre organismo y ambiente. Por otro lado, la propuesta kohlbergiana parte de una premisa de aplicación universal, como lo revelan Kohlberg y Gilligan en 1971:

...el concepto de estadio implica una invariancia que secuencia en el desarrollo, una regularidad de progreso poco a poco, independiente de la enseñanza cultural o la circunstancia. La enseñanza cultural y la experiencia pueden acelerar o hacer más lento el desarrollo, pero no pueden cambiar su orden o secuencia (1971, p. 1058).

Este autor ha defendido la existencia de "principios morales universales" en el marco de una teoría que él mismo ha definido como "formalista" (Kohlberg, 1973). Discutiré en una sección posterior de este trabajo las implicaciones de este pretendido universalismo.

NIVELES DEL DESARROLLO MORAL EN LA TEORÍA KOHLBERGIANA

En el modelo de Kohlberg se proponen tres niveles del juicio moral, y en su primera formulación, poste-

riormente revisada, seis estadios. A cada nivel corresponden dos de estos estadios. El paso de un estadio a otro es un proceso de aprendizaje constructivista (Habermas, 1985), en que el conocimiento es producto de procesos de aprendizaje que tienen que ver con la solución de problemas en los que participa de manera activa el sujeto, y en los que el proceso es dirigido de manera inmediata por las cogniciones de quienes aprenden. Estamos entonces ante una concepción "constructivista" del desarrollo moral. Habermas lo interpreta de la siguiente manera (1985, p. 148):

...las estructuras cognitivas que están en la base del juicio moral no pueden explicarse en primer lugar por el medio ambiente o a causa de programas y procesos de maduración innatos, sino como resultado de una reorganización creadora de un inventario cognitivo presente que se ve superado por la presencia de problemas que se plantean con una tozuda insistencia.

El desarrollo del juicio moral a través de las etapas supone para Kohlberg un doble proceso de creciente diferenciación y creciente integración (Kohlberg, 1973).

A continuación presento una breve caracterización de la formulación inicial de los estadios y niveles kohlbergianos, sustentada en la descripción hecha por Hersch, Reimer y Paolitto (1984). Con un propósito ilustrativo intentaré proporcionar ejemplos del razonamiento perteneciente a cada estadio basándome en lo que podría plantear una persona acerca de porqué debe o no existir la pena de muerte. Este ejemplo podría en un primer momento parecer extraño planteándose desde un país en que no existe la pena de muerte; sin embargo, estamos en el ámbito

de la subjetividad, y estudios realizados recientemente a nivel nacional (Campos, Dobles, Blanco y Claramount, 1990) revelan que más de la mitad de la población está de acuerdo con que "algunos delitos justifican la pena de muerte", lo cual, dicho sea de paso, proporciona inquietantes indicios de autoritarismo. Debo mencionar, sin embargo, que el discernimiento de modalidades de pensamiento moral siguiendo el esquema kohlbergiano no se puede basar en fragmentos del mismo, sino en un análisis de diversos elementos del razonamiento moral evidenciado ante la presencia de dilemas. Lo que expongo a continuación tiene, por lo tanto, un propósito meramente ilustrativo.

Desde una perspectiva moral, las razones y los procesos involucrados en la legitimación de medidas como la pena de muerte no podrían sernos indiferentes.

NIVEL PRECONVENCIONAL

Este nivel enfoca la cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. Contempla los siguientes estadios:

Estadio 1: moralidad heterónoma

Similar a lo planteado por Piaget. En este caso la obediencia se presenta ante el castigo, la presencia física, el poder superior de seres vistos como autoridades. El individuo asume un punto de vista egocéntrico y no considera los puntos de vista de los demás. Se confunde la perspectiva de la autoridad con la

propia. Del mismo modo que la autoridad del padre se convierte por sí misma en factor legitimador para el niño pequeño, en el ejemplo que nos ocupa podría apoyarse la exigencia de la pena de muerte para deter-

minados delitos justificándola por la autoridad de aquellos poderes que la solicitan. La autoridad, por sí sola, se convierte en elemento definitorio de la moralidad.



Estadio 2. Individualismo con fines instrumentales y de intercambio

En este estadio se siguen las reglas debido al interés propio inmediato. Se trata de hacer cumplir los propios intereses y necesidades, y dejar a los demás actuar de la misma manera. Es una perspectiva concreta individualista que busca servir a los intereses propios y que a la vez reconoce que los demás tienen sus propios intereses. Creo que una legitimación de la pena de muerte articulada sobre una conciencia ingenua de que “si cada quien se atiene a lo suyo” (“Cada quien en su casa y Dios en la de todos”) no habrá injusticias ni arbitrariedades, puede obedecer a la lógica de esta etapa. De esta manera, si alguien se ve afectado con la muerte como castigo, se debe en última instancia a que se estaría metiendo “en cosas que no le importan”. Con el ejemplo quiero resaltar la característica fundamental de la orientación moral definida en esta etapa por Kohlberg, de responder a intereses y necesidades individuales, concretos, sugiriendo una lógica de razonamiento coherente con esta perspectiva.

NIVEL CONVENCIONAL

En este nivel se adopta la perspectiva de los requerimientos de la sociedad o del grupo (el “otro genera-

lizado" de Mead-1934). Al decir de Habermas (1985), se construye de esta forma el "mundo social". También contiene dos estadios.

Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas

Aquí estamos en el plano de la conformidad. Se espera vivir de acuerdo con lo que personas cercanas consideren "correcto". Es la orientación del *good boy*, según Kohlberg.

Se resalta aquí la necesidad de llenar las expectativas de los demás, operando la llamada "regla de oro": "ponerse en el lugar del otro". No existe aún, sin embargo, una perspectiva de sistema generalizado. Una opinión que pretenda ciegamente seguir lo que dicta la "mayoría", en este caso sobre la pena de muerte, sería un ejemplo apropiado, o, en otro plano, el "votar para ganar" en los procesos electorales.

Estadio 4. Sistema social y conciencia

Este estadio implica la necesidad de mantener un orden social tomando el punto de vista del sistema, que define roles y reglas. Existe, ahora sí, una perspectiva de sistema generalizado, pero altamente conformista. Se consideran las relaciones interpersonales en términos de su lugar en el sistema. Esta especie de "funcionalismo burdo" da poco margen a la flexibilidad. Una legitimación de la pena de muerte articulada en torno al discurso de que los delincuentes son "peligrosos" para la sociedad y que por lo tanto merecen ser eliminados sería, a mi juicio, ubicable en

esta categoría. Se reifica al "sistema social" en esta perspectiva, en tanto se le concibe como algo estático, con "vida propia" y no como producto de la acción de los seres humanos, y por lo tanto, modificable.

NIVEL POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS

Los dos estadios originalmente asociados con este nivel, que trasciende la mera ubicación en las "necesidades" de un sistema social, son los siguientes:

Estadio 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales

En este estadio se presenta un sentido de obligación ante la ley a causa del "contrato social", ajustándose a las leyes "por el bien de todos" y por la protección de los derechos de todos. Existe preocupación en este estadio de que las leyes, los deberes, deben basarse en cálculos racionales que busquen el mayor bien para el número mayor de personas. Un razonamiento que destaque que, aunque represiva, la pena de muerte es necesaria ya que al castigar de esta manera a los ejecutores de determinados delitos se estará evitando que —por vía del ejemplo— se repitan hechos similares en el futuro, sigue la lógica aquí referida.

Estadio 6. Principios éticos universales

Con esta etapa culminaba Kohlberg su sistema. Presupone la existencia de principios éticos, categóri-

cos, elegidos por el individuo, pero con validez universal (es decir, aplicables en todos los contextos). Estos principios serían los parámetros para evaluar la validez de las normas y las leyes: cuando las leyes violan los principios, se “actúa de acuerdo con los principios”. Una oposición categórica a la pena de muerte por considerar la vida humana como “sagrada” se ubicaría en este nivel de razonamiento moral. Ejemplificaba Kohlberg este tipo de pensamiento, de manera simplificada, con casos de la vida de personajes como Martin Luther King y Mahatma Gandhi.

La formulación de este modelo sufre posteriormente dos cambios importantes: la puesta en duda, de parte del mismo Kohlberg, a raíz de las críticas y las discusiones generadas por su primera formulación, de la existencia de la etapa seis tal y como fuera originalmente definida, y el hallazgo empírico de lo que Kohlberg denominó la “etapa cuatro y medio” (Kohlberg, 1973, p. 91) que conlleva un patrón de pensamiento en la transición del razonamiento convencional al posconvencional caracterizado por un “escepticismo ético” o un “relativismo ético extremo”.

Para Gibbs (1992), siguiendo el pensamiento piagetiano, la clave en esta visión del desarrollo moral consiste en la creciente capacidad para descentrarse: “la habilidad desarrollada para atender e interrelacionar perspectivas múltiples en una situación social, o en términos generales, aspectos múltiples de una situación problemática” (Gibbs, 1992, p. 224).

A continuación se hace referencia a algunas investigaciones que hemos encontrado que se relacionan con el modelo de Kohlberg en el sentido referido. Ilustran algunos de los aspectos de este modelo que han sido sometidos a pruebas empíricas.

Davidson, Robbins y Swanson (1978) indagaron acerca del carácter jerárquico y secuencial de la teoría que comentamos. Ésta, según ellos, establece las siguientes premisas:

1. Que el razonamiento de etapas adyacentes es más similar estructuralmente que el de etapas no adyacentes.
2. Que existe un ordenamiento en las etapas.
3. Que el ordenamiento corresponde a la secuencia formulada teóricamente por Kohlberg.

Los resultados de su investigación sostienen en términos generales estos supuestos, aunque encuentran que las distinciones entre los niveles preconventional, convencional y posconvencional son más pronunciadas que las distinciones entre etapas en cada nivel. En cuanto a la relación entre niveles, los investigadores destacan que:

...los juicios preconventionales no desaparecen del pensamiento de sujetos mayores, como parece sugerir la teoría, sino que permanecen como consideraciones morales importantes aun cuando las razones de principios se hacen cada vez más prominentes en su pensamiento (Davidson, Robbins, Swanson, 1978, p. 143).

Este último hallazgo es particularmente importante en el contexto de la teoría, al apuntar hacia una complejidad en el pensamiento moral que trasciende la separación nítida entre “etapas”.

Deana Kuhn (1976) investigó también el carácter secuencial de la teoría, llevando a cabo lo que denominó “un estudio longitudinal a corto plazo”. Esta

autora hace una anotación metodológica importante al criticar la tendencia a utilizar estudios experimentales y transversales en las investigaciones acerca del desarrollo moral, el mencionar que: “las tendencias etarias no dicen nada acerca del orden, en que los individuos exhiben varias etapas” (Kuhn, 1976, p. 163).

Esta investigadora encontró, en su estudio realizado con niños pequeños, que la evaluación a un plazo de un año de haber efectuado las primeras entrevistas apoyaba la secuencia propuesta por Kohlberg, mientras que la evaluación hecha a los seis meses no la apoya.

Creo necesario destacar la relevancia de la observación hecha por esta autora acerca de la necesidad de llevar a cabo, en este campo de estudio, indagaciones de carácter longitudinal. Una de las razones de lo anterior se refiere a la complejidad del tema, y otra a la necesidad de entender cabalmente las características de los cambios que se presentan a lo largo del ciclo vital en la construcción y definición de la moralidad, con sus efectos sobre la acción del ser humano.

Esto es muy difícil de entender con estudios que comparan sincrónicamente cohortes generacionales que conllevan, si se examina con precisión, historias y determinaciones culturales y sociales diferentes.

Page (1981), en otro de estos estudios longitudinales, encontró apoyo empírico para la propuesta secuencial postulada por Kohlberg. Snarey (1985), en una reseña crítica de estudios llevados a cabo en varios países también encontró apoyo empírico relativo para el carácter secuencial y progresivo de las etapas morales. Sin embargo, también advierte que la mayor parte de los estudios examinados son correlacionales y que es necesaria la dimensión longitudinal para

valorar adecuadamente el desarrollo de la secuencia del desarrollo moral. Por otro lado, tal y como lo resalta Ma (1988), Snarey no encontró apoyo empírico para la universalidad del razonamiento posconvencional, aspecto crucial para un modelo de la moralidad que propone la existencia de valores universales como parámetros para la definición de esquemas de alta moralidad.

Rest (1975) sostuvo que los estudios longitudinales tenían que examinar no sólo el incremento en etapas superiores sino también el decrecimiento en las inferiores. Con el uso de una metodología propia, denominada el *Defining Issues Test*, que consiste en la lectura por parte del entrevistado de un dilema moral y la posterior evaluación, por su parte, de 12 afirmaciones que definen los temas morales del dilema (estas afirmaciones les son presentadas por el investigador). Investigó a 88 sujetos de 16-20 años de edad, encontró un incremento significativo —en un plazo de dos años— en la importancia atribuida a los pensamientos de principios morales (etapas 5 y 6 de Kohlberg). Postula que el progreso moral, en vez de implicar un proceso que se lleve a cabo paso a paso entraña una distribución cambiante del tipo de respuesta. Es importante subrayar que Rest define su metodología como una tarea de reconocimiento, contrastándola con la tarea de producción que exige la metodología kohlbergiana. Rest destaca que las tareas de reconocimiento tienden a detectar mayor prevaencia de las etapas superiores de pensamiento moral que las tareas de producción.

En un interesante estudio publicado en 1989, la socióloga polaca Jasínska-Kania utiliza el esquema de las etapas kohlbergianas no como estadios en el

desarrollo moral progresivo sino como diferentes tipos de “orientaciones morales”, obviando de esta manera la distinción entre forma y contenido postulada por Kohlberg (en el sentido de que lo que caracteriza a cada estadio en el modelo kohlbergiano es la manera en que la persona justifica una respuesta moral y no la respuesta moral en sí). En su estudio, Jasínska-Kania relaciona estructuras de razonamiento moral, percepción de justicia (concepto clave en la versión kohlbergiana de la moral) y legitimación otorgada al sistema social. Encuentra diferentes tipos de legitimación de la autoridad presente en las diferentes orientaciones morales; por ejemplo, en la correspondiente a la etapa 1 de Kohlberg la legitimación de la autoridad se hace depender exclusivamente de su poderío, siguiendo lo que en inglés se expresa como *might is right* (lo poderoso es lo correcto) mientras que en la orientación correspondiente a la etapa 3 la legitimidad se asocia a la percepción de autoridades que tienen “buenas intenciones” hacia la gente, para terminar con el ejemplo —en la orientación correspondiente a la etapa 6— de que la legitimidad estaría en función de la concordancia del sistema sociopolítico con principios universales, tales como la “igualdad”, la “dignidad” y la “justicia”. Esta autora no se preocupa por el carácter secuencial de las diferentes orientaciones, ni por su ubicación en el desarrollo ontogenético del individuo, sino que retoma el modelo de Kohlberg para caracterizar el contenido del razonamiento moral, en un intento por caracterizar el pensamiento de diversos sectores de la sociedad polaca en un momento crucial de su historia.

El énfasis puesto tanto por Piaget como por Kohlberg en una moralidad basada en una “ética de justi-

cia” en detrimento de una “ética de cuidado” es uno de los puntos de la teoría que suscitará mayores controversias, especialmente a partir del trabajo de Gilligan (1982). A esto nos referiremos en una sección posterior.

LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO INTELECTUAL Y DESARROLLO MORAL

Según Kohlberg, existe relación entre el desarrollo del pensamiento lógico-conceptual y el desarrollo del juicio moral; no obstante, no se trata de un paralelismo, ya que la “toma de roles sociales” cobra particular importancia para la evolución moral. Coincidentemente, cabe destacar la importancia que otorgaba Piaget a la “cooperación social” para el desarrollo moral. Las etapas del desarrollo intelectual serían entonces condiciones necesarias pero no suficientes para alcanzar una etapa moral análoga.

Kohlberg postula que:

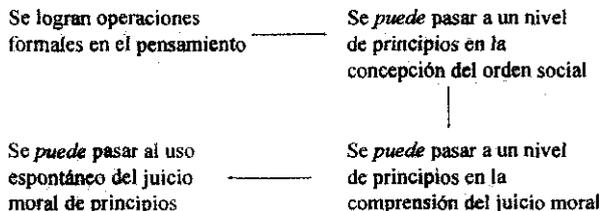
Para que un adolescente de operaciones formales logre el razonamiento de principios morales, debe pasar por experiencias sociales y morales que no pueden ser conceptualizadas como experiencias que lo ayuden a transferir los principios lógicos a las situaciones sociales. Más bien son las experiencias que lo llevan a transformar sus modos de evaluación de lo moralmente correcto y justo (Kohlberg, 1973, p. 193).

En un trabajo publicado en 1977, Kuhn, Langer, Kohlberg y Haan evalúan conceptual y empíricamente la relación entre las etapas del desarrollo del juicio

moral y las etapas de desarrollo intelectual. Para analizar sus datos retoman el concepto piagetiano de "equilibrio", ya que encuentran que el cambio de las estructuras mentales ocurre cuando los resultados de las acciones retroalimentan la estructura mental existente de manera discrepante con lo establecido hasta ese momento, presentando la siguiente cadena de eventos:

Discrepancia → Desequilibrio → Reestructuración del Equilibrio

Estos investigadores encuentran que el logro de las etapas del desarrollo intelectual es un prerequisite para el desarrollo moral, pero se da un fenómeno de "decalaje": lo lógico-intelectual no es suficiente para explicar la evolución moral. Sugieren la siguiente secuencia de logro del desarrollo moral superior:



ROLES SOCIALES Y DESEQUILIBRIO COGNITIVO

Kohlberg revela la importancia de la "toma de roles sociales" para la evolución del pensamiento moral, así como la influencia del "desequilibrio cognoscitivo" que se presenta al enfrentarse el sujeto en un

razonamiento moral correspondiente a etapas superiores a aquella en la que se encuentra. De esta manera da cuerpo a una posición epistemológica fundamental, a mi juicio: que la praxis antecede al conocimiento, y que éste es producto de aquélla. Los procesos mentales estarían precedidos, en ambos casos, por cambios que se presentan en la vida social de los individuos, ya sea por la adopción de roles o por situaciones vitales que verifican disonancia entre el pensamiento existente y aquello a lo que se expone el individuo. De esta manera, la secuencia señalada en el esquema anterior no se ve determinada por el desarrollo intelectual en sí, sino por factores provenientes de la interacción del sujeto con su mundo social.

Kohlberg plantea otro supuesto muy controversial: que el funcionamiento mental en torno a lo moral, al enfrentar dilemas hipotéticos y al actuar en la vida real, tiene las mismas características. Hersch, Reimer y Paolitto indican que Kohlberg: "...supone que una vez que la persona ha desarrollado una estructura de razonamiento, está disponible para él a la hora de pensar sobre situaciones de la vida real tanto como al resolver dilemas hipotéticos" (1984, p. 53).

De esta manera se acerca a los "esquemas" piagetianos, y de paso justifica su estrategia metodológica investigativa, a la cual no nos hemos referido hasta el momento.

Si aceptamos el supuesto de que existen niveles progresivos (estadios) del desarrollo moral, esto implica que mientras más oportunidades tenga el sujeto de conocer modelos o roles variados de comportamiento —partiendo de que pueda efectivamente asumir estos roles— mayor será su desenvolvimiento moral. Por otro lado, situaciones conflictivas, que

provoquen contradicciones en el sujeto, presentarían la oportunidad para lograr un desarrollo moral superior. Berger y Luckman (1969) afirman que para los procesos de definición subjetiva existen “mantenimientos de rutina” que no implican problematización alguna de la vida cotidiana: los diferencian de los “mantenimientos de crisis” en la medida en que se potencian los cambios debido a que algún aspecto de la realidad subjetiva deja de considerarse de “rutina”, al problematizarse. La disonancia creada por “conflictos morales” que se presentan a los individuos, y que pueden sacudir lo que hasta ese momento se desenvolvía en un “mantenimiento de rutina”, pueden provocar cambios importantes en la autodefinición y en la definición de la moralidad proporcionada por el sujeto. Esto, como lo llegara a reconocer el propio Kohlberg (Kohlberg y Higgins, 1987) ocurrirá siempre en un medio social, con su organización respectiva, que influirá sobre los cambios y reaccionará ante los mismos.

En la renombrada película argentina *La historia oficial*, la protagonista Alicia, esposa de uno de los ejecutores de la política represiva de la dictadura militar, llega a percatarse de que la niña que tenía en adopción era resultado de esa política que despojaba de sus hijos a las detenidas y desaparecidas para entregarlos a familiares de sus verdugos. Para este cambio de conciencia es fundamental la aparición de una amiga que había sido víctima de la represión y exiliada en Europa. Su testimonio, a la par de algunos eventos observados por la protagonista, hacen añicos el “mantenimiento de rutina” que guiaba su existencia, al provocar un conflicto moral que tiene como desenlace el abandono de la cómoda rutina en

que se desenvolvía y el desarrollo de una solidaridad efectiva con la abuela de su hija adoptiva. Este dramático ejemplo, que representó cinematográficamente un terrible procedimiento que se multiplicó en los estados de la llamada Doctrina de la seguridad nacional vale para ilustrar el efecto de la exposición a diferentes roles y del conflicto moral para el desarrollo de la moralidad, a la manera kohlbergiana.

En intentos iniciales de fomentar lo que Blatt y Kohlberg (1975) llamaron la “educación moral”, se buscaba que estudiantes discutieran dilemas morales hipotéticos, y se calibraba la progresión moral mediante el discernimiento de las etapas encontradas. Sin embargo, en trabajos posteriores (Kohlberg y Higgins, 1987) se postula la crítica a la visión piagetiana de la construcción de la moral, ya que deja fuera el aspecto grupal e institucional que influye sobre la misma, que dicho sea de paso, está presente en el ejemplo que hemos citado y al que volvemos una vez más para efectos ilustrativos, ya que los esfuerzos de las abuelas para recuperar a los nietos, que se presentan en la película, cristalizan en la organización de las “Madres de la Plaza de Mayo”.

Este punto es interesante, ya que Kohlberg no sólo se preocupó por elaborar una teoría acerca del desarrollo del juicio moral, sino en repetidos escritos, y en experiencias prácticas como las efectuadas en el Cambridge Cluster Alternativa School y en Scarsdale Alternativa School, elaboró el problema de la llamada “educación moral”, rechazando tanto el papel del psicólogo o el investigador como “prescriptor” de deducciones derivadas de la investigación y de la teoría como la “educación del carácter” propia de métodos indoctrinarios en la enseñanza (Kohlberg,

1987). Las implicaciones para la discusión actual en nuestra sociedad acerca del "rescate" y la "inculcación" de valores son evidentes. Apoyado en una lectura particular de la teoría grupal de Durkheim, Kohlberg llega a plantear que el desarrollo de la moral (entendiéndola siempre en función de la progresión en sus etapas postuladas) está estrechamente vinculado con el desarrollo de normas grupales en contextos de "comunidades justas" en las que todos sus miembros tienen voz y voto en los asuntos de toma de decisiones, y en las que se analizan colectivamente conflictos o problemáticas de índole moral.

UN MODELO DE "MORALIDAD SUPERIOR" QUE GENERA CUESTIONAMIENTOS

La secuencia de las etapas del desarrollo moral propuestas permiten discernir el grado de complejidad de la estructura moral del sujeto. En forma análoga, Habermas (1981) hace uso de este esquema para valorar las estructuras morales institucionales de diferentes tipos de sociedades, asumiendo que determinados sistemas sociales pueden favorecer el desarrollo de una u otra moralidad, aunque no exista necesariamente un paralelismo entre las estructuras institucionales y la modalidad moral dominante en sentido cualitativo: por ejemplo, en las sociedades modernas el derecho tendría su fundamento en la etapa 5 de la formulación kohlbergiana, sin que esto signifique que ésa sea la moralidad dominante en la mayoría de los ciudadanos.

Volviendo a Kohlberg, autores como la brasileña Biaggio (1988) han destacado la importancia del últi-

mo nivel (posconvencional) como indicador y facilitador del pensamiento crítico y, en consecuencia, se ha dedicado junto con sus colaboradoras a promover metodologías para intentar desarrollarlo en sectores de la población brasileña. Sin embargo, un escrutinio riguroso nos lleva a la conclusión de que una parte importante de las controversias generadas por los planteamientos de Kohlberg se presentan precisamente aquí: en su concepción de una "moralidad superior". Esto no debe extrañar, ya que al hacer estas formulaciones Kohlberg está apuntando a una visión de "modelo ideal" de ser humano (de "moralidad superior") y al hacer esto no puede abstraerse de sus propias convicciones ontológicas y su propio marco histórico-social.

Bloom (1986) postula que para los psicólogos evolutivo-cognitivos el paso de la moralidad *convencional* a la *posconvencional* consiste en transitar de prescripciones morales derivadas externamente a prescripciones morales internamente derivadas (desde otro punto de vista, esto implica para el psicoanálisis el tránsito de la "obediencia" a la "autorregulación" a través del desarrollo del superyo (Freud, 1935)). En la perspectiva kohlbergiana, esta conciencia metamoral se basa en la posibilidad de una "toma de roles ideal" (*ideal role taking*) entendida como un proceso cognoscitivo en que se valoran: "...las posiciones de cada uno de los individuos involucrados en un conflicto moral para definir los reclamos legítimos de cada individuo" (Bloom, 1986, p. 91).

Se estima que este proceso, en que se tomarían en cuenta características del dilema moral y no de los actores particulares en la situación específica, llevaría al consenso en pensadores de "alta moral". Estos

juicios morales racionales, superiores, se constituirían:

1. Imaginándose a uno mismo en la posición de cada persona (incluyendo la propia) en la situación concreta, considerando las demandas que los individuos pueden presentar.
2. Imaginándose luego que el individuo no sabe con qué persona específica se encuentra en la situación, preguntándose si aun así mantendría su “demanda moral”.
3. Por último, actuando en consecuencia con estas demandas en una situación dada.

Se sigue así la propuesta del filósofo Rawls (Habermas, 1985) del “equilibrio reflexivo”, entendido como: “una reconstrucción de aquellas intuiciones de la vida cotidiana que se encuentran en la base del juicio imparcial de los conflictos de acción moral” (Habermas, 1985, p. 37).

Se enfatiza el elemento de “reciprocidad” (aplicación de un elemento de igualdad como principio universal) que Habermas considera necesario para un desarrollo adecuado de la “identidad del yo” (Habermas, 1985). Nótese que en estas consideraciones de Bloom se presupone a un individuo que, fuera de las relaciones sociales, puede valorar las situaciones abstrayéndose de los vínculos concretos en que se encuentra. La crítica que hace Bloom del modelo se sintetiza en su observación de que Kohlberg reduce la empatía a un “acto cognitivo”. Es decir, la moralidad superior a la que parece apuntar —que fundamenta en un consenso de pensadores de “alta moral” y que Bloom considera muy poco probable se presente ante

conflictos morales concretos—, se construiría en abstracto, al margen de las situaciones y las personas concretas, lo cual impide, entre otras cosas, que estos supuestos “pensadores de alta moral” enfrenten las consecuencias de las aplicaciones de los principios priorizados. Esta “ruta simplificada” para los supuestos “pensadores de alta moral” significaría, ni más ni menos, una especie de “autocontención afirmativa” que, paradójicamente, puede ubicarlos “más allá del bien y del mal”.

Siguiendo a Montero (1987) en sus ideas acerca de las representaciones de identidades, tendríamos que cuestionar que estos sistemas axiológicos “superiores”, en la vida cotidiana, sean construidos de manera tan abstracta, tan desligada de las circunstancias específicas en que se desenvuelve la interacción humana. En coincidencia con esta crítica, Baumrind ha señalado que: “La realidad psicológica investigada por Kohlberg es disociada de los eventos sociales y materiales que implican al sujeto” (Baumrind, 1992, p. 258).

Como hemos sugerido, la propia metaética de Kohlberg parece inundar la teoría presentada, a pesar de la separación que este autor defiende entre la “forma” y el “contenido” del razonamiento moral.

Para Puka (1982), la propuesta de Kohlberg es: “un cuadro de la moralidad natural, que revela las normas esencialmente elitistas de los teóricos morales en los principios operativos de la naturaleza humana”.

Packer (1992) objeta el “fundacionismo” que encuentra en la teoría de Kohlberg, a la cual critica por intentar anclar una definición de moralidad en principios universales incuestionables y en una perspectiva

que vislumbra una "naturaleza humana universal". El "democratismo individualista" que identifica en Kohlberg lo vincula con la ética derivada del iluminismo, con el peso que ésta brinda al individuo autónomo, autocontenido, como "observador en el mundo". Tappan (1989), en un análisis de la "estructura narrativa" de la teoría kohlbergiana, identifica en ella un "patrón romántico", de lucha progresiva del individuo autónomo por afirmarse en un mundo injusto.

Bloom (1986), por su parte, ha cuestionado la pretendida validez universal de la teoría de Kohlberg al comparar esta visión con las de sistemas de pensamiento no-occidentales. En una crítica que consideramos muy acertada, censura el énfasis puesto en una "responsabilidad negativa" (lo moral como *no* imponer restricciones, *no* hacer daño, etc.) en detrimento de una "responsabilidad positiva" que Bloom entiende como: "...nuestros compromisos con las instituciones particulares a las que estamos afiliados y nuestros compromisos con los individuos con quienes tenemos lazos especiales" (Bloom, 1986, p. 643).

Este autor señala que mientras el concepto de "pensamiento de alta moral" de Kohlberg implica priorizar determinados valores ante situaciones dadas, el confucionismo, en contraste, buscará como ideal el "balance", la satisfacción de todos los reclamos, no sólo los que son considerados prioritarios.

Eisenberg-Berg (1976), por su parte, rechaza el énfasis puesto por Kohlberg en el razonamiento "orientado hacia las restricciones".

Esta última autora contrasta dicha posición de Kohlberg con lo que ella ha estudiado como la "conducta prosocial". Su hipótesis, que somete a prueba en una

muestra de 76 niños y niñas del séptimo al duodécimo grado en los Estados Unidos, expresa que los niveles altos de juicio moral de ambos tipos ("orientado a las restricciones" y "prosocial") se relacionan con el "liberalismo" en asuntos políticos. Encuentra efectos significativos de la edad, pero no del sexo, en los índices de pensamiento "restrictivo" y "prosocial" encontrados, así como en la medida de "liberalismo" usada. Su hipótesis es apoyada por las correlaciones significativas que encuentra entre "liberalismo" y los niveles más altos de juicio moral en ambas modalidades.

El *quid* del asunto radica, como se ha indicado, en que al considerar las propuestas en torno a lo que se considera una "moralidad superior" se está caracterizando de manera global al sistema de desarrollo moral que se postula, ya que se delinea el nivel óptimo que puede alcanzar en este sentido el individuo.

En otras palabras, en el ideal de "moralidad superior" propuesto se caracteriza el punto culminante y superior del modelo de moralidad del individuo, lo cual tiene importancia para todos los componentes de un modelo que se supone secuencial y progresivo.

INDIVIDUACIÓN Y RESPONSABILIDAD COLECTIVA

Algunas de las críticas más fecundas desarrolladas en torno a esta temática provienen de las psicólogas feministas estadounidenses, empezando con los planteamientos que hiciera Gilligan, quien fuera colaboradora de Kohlberg en 1982.

Dicha autora censura a Kohlberg por haber construido su teoría a partir del estudio empírico de una

muestra que incluía exclusivamente a hombres. Dicho sea de paso, ya en 1977 Sampson había identificado la prevaencia en el sistema de Kohlberg de una perspectiva "masculina" (agencial) en detrimento de una "femenina" (comunal). Esto lleva, según Gilligan, a la construcción de un "sistema moral" desligado de las relaciones interindividuales, que: "...se deriva del estudio de la vida de los hombres y refleja la importancia de la individuación en su desarrollo" (Gilligan, 1982, p. 18).

Podríamos añadir que esta construcción de sistemas morales desligados de las relaciones interindividuales abre potencialmente el camino a procesos de "cosificación" en la definición de la moral en tanto la "separación" implique ubicar a los "otros" o al "otro" en marcos de interacción rígidos o asimétricos. Al respecto, Gilligan y Wiggins señalan que:

La distancia entre uno y los demás ha sido celebrada como la marca de la distinción sujeto-objeto, el nacimiento de relaciones sujeto-objeto. Pero también carga consigo el peligro de objetificación, la habilidad de tratar a otros como objetos y a no sentir conexiones con ellos. La sensación de que la seguridad y el autodiscernimiento se adquieren a través del desapego es contrastada por el reconocimiento de que en ausencia del co-sentimiento uno no puede saber lo que otros sienten, y por lo tanto, se puede vivir en ignorancia egocéntrica, peligrosamente susceptible a la racionalización (1987, p. 91).

Gilligan plantea, desde esta perspectiva, una crítica al énfasis puesto por Kohlberg en una "ética de la justicia" al construir su modelo de la moral. Además, en su estudio va más allá de Kohlberg al hacer entre-

vistas acerca de dilemas morales reales, y no sólo hipotéticos. Mientras que Kohlberg, de acuerdo con su esquema, sugiere que los hombres revelan un mayor grado de desarrollo moral que las mujeres, Gilligan cuestiona directamente estos resultados, al adjudicar estas diferencias no a inferioridad en la progresión moral kohlbergiana, sino a la construcción de una moral alternativa. Brownfield (1986) refiere por su parte que mientras los hombres se desempeñan mejor en presencia de dilemas morales hipotéticos (metodología de Kohlberg), esta diferencia desaparece cuando se trata de dilemas de la vida real, significativos para el sujeto entrevistado.

Lyons (1983), colaboradora de Gilligan, da un paso adicional al asociar los planteamientos acerca de la diferenciación en modos de construir la moral (las "voces diferentes" según Gilligan (1983)) con una diferenciación paralela en los modos de autodefinition de las personas.

La perspectiva de Kohlberg, para esta autora, concibe a los demás en términos del propio sujeto, mientras que la "otra voz" (femenina, según Gilligan y Lyons), los ve en sus propios términos. La "voz" de Kohlberg, en su visión del juicio moral, presupone la existencia de un "yo separado" mientras que la "voz" de Gilligan descubre un "yo conectado". Lo anterior es resumido por Lyons de la siguiente manera (Lyons, 1983, p. 134):

Yo separado: Experimenta las relaciones en términos de equidad y reciprocidad entre los individuos. Importancia de los demás considerados como a uno mismo le gustaría ser considerado, con justicia y con objetividad.

Mediatizado a través de: Reglas, que mantienen la reciprocidad y la equidad en las relaciones.

Anclado en: Roles. Deberes de obligación y de compromiso.

Yo conectado: Experimenta las relaciones respondiendo a los demás en sus términos. Es decir, compromisos con el bien de los otros para aliviar sus cargas, sufrimientos o heridas (físicas o psicológicas).

Mediatizado a través de: La actividad de cuidar, que mantiene y sostiene las relaciones.

Anclado en: La interdependencia: viene del reconocimiento de la interconexión de las personas.

Lo anterior lleva a postular la existencia de dos tipos de moralidad: una de justicia (postulada por Kohlberg) y otra de responsabilidad y cuidado (enfaticada por Gilligan y Lyons). La primera se asocia con individuos separados; la segunda reconoce y parte de la interdependencia. La primera conceptualiza las relaciones como reciprocidad y acarrea el uso de reglas imparciales, principios y normas; la segunda interpreta las relaciones como "respuestas al otro" y la construcción de problemas morales como un asunto relacional, determinado por la necesidad de responder a los demás en sus propios términos.

Otra característica de la "moralidad de justicia" es que implica obligaciones, deberes o compromisos ligados a roles y a reglas, o a valoraciones de uno mismo y de lo moral considerando sobre todo si uno mantiene los valores, principios o las normas, fundamentalmente el de la equidad. La moralidad de "responsabilidad y cuidado", por su parte, se basa en promover el bienestar de los demás o prevenir que se les haga daño, con una evaluación de la moral que

considera no sólo lo que pasó sino también su efecto sobre las personas.

Permítaseme rastrear el origen de esta distinción hecha por Gilligan y seguida por Lyons. En una crítica publicada por Lykes en 1983, esta autora señalaba que aunque Gilligan revelaba tópicos importantes relacionados con la problemática de un sector importante de mujeres estadounidenses, no enfrentaba la discusión acerca de las causas de las diferencias postuladas entre hombres y mujeres, dejando la puerta abierta a posibles interpretaciones biológicas. En 1987, Gilligan y Wiggins ofrecieron, en respuesta a ésta y a otras críticas, una explicación posible, basada en la experiencia social diferencial de género. Postulaban que existen básicamente dos dimensiones de la experiencia de las relaciones de los niños pequeños (siguiendo a Piaget (1935)). Las autoras nos recuerdan que si no existieran las relaciones con las demás personas tampoco existiría la necesidad moral). Las dos dimensiones referidas son las siguientes:

- La experiencia de desigualdad, que conlleva la dependencia y la carencia de poder del niño pequeño en sus relaciones con los adultos, y
- La experiencia de apego, que produce una perspectiva acerca de las relaciones humanas que asocia la moralidad con el amor.

Aunque estas dimensiones interactúan, una de ellas puede ser dominante, lo que depende de la experiencia vital de las personas. Se entiende, por lo tanto, que si ha prevalecido la dimensión de "apego" se facilitará la construcción de una moral de "responsabilidad y cuidado". La validez de la existencia de

ambas formas de moralidad la sustentan Gilligan y Wiggins en la existencia de estas dos dimensiones de las relaciones desde la experiencia muy temprana del niño. Asume que en las niñas predomina la dimensión de "apego" en su interacción con el mundo, mientras que en los niños prevalece la dimensión de "desigualdad".

Langsdale (1986) sometió a prueba empírica la existencia de estos dos tipos de moralidades, utilizando una metodología que permitía evaluar (al contrario de Kohlberg y de Gilligan) producciones de pensamiento moral que no se acoplaban a esquemas apriorísticos de codificación. En su muestra de 144 sujetos, que cubrían todas las edades, encontró la existencia de estas dos orientaciones de pensamiento moral, sin identificar otras alternativas, que están asociados con la variable género, y que ambas se presentan a lo largo del ciclo vital. También identifica a cada una como una orientación predominante en sus sujetos. Langsdale, quien no abandona una perspectiva evolutiva-cognitiva, discute el concepto de "todo estructurado" que encuentra fundamental en la teoría, considerando que Kohlberg se equivoca al buscar el "todo estructurado" en las etapas diferenciales, y que en realidad se presenta en las dos orientaciones morales identificadas.

Ni Gilligan ni Lyons indagan la posibilidad de combinar ambas formas de moralidad, mientras que a Kohlberg no se le ocurrió siquiera que pudiesen existir modalidades alternativas de construcción de la moralidad.

La perspectiva de Gilligan y de Lyons es sumamente interesante, ya que sin abandonar postulados básicos de lo que sería una posición evolutivo-cogni-

tiva, cuestionan premisas básicas de la teoría al sugerir construcciones diferenciales de la moralidad en los individuos. Sin embargo, Lykes ha hecho una crítica aguda a la forma en que se propone la "otra voz", la de un ser "conectado" al señalar que: "asumir la existencia de una conexión es implicar y confirmar una separación, o sea, que son entidades separadas y deben juntarse..." (Lykes, 1983, p. 167).

Opone a este modelo el postulado de que el "yo" y los "otros" se co-definen, se co-constituyen, en un contexto social con experiencias diferenciales de poder. Desarrolla la categoría de "individualidad social" en contraste con la valoración del sí-mismo como autocontenido y desligado de los demás, y contrasta también con el sí-mismo de modelos "socio-céntricos, orgánicos" que asumen la determinación del individuo por la totalidad. En esta co-definición, co-constitución se pueden, no obstante, edificar sistemas morales que respondan a las características propuestas por Gilligan y por Lyons, entendiéndolas como productos de procesos sociales y no de determinaciones apriorísticas.

Por último, quiero señalar que diversos autores han criticado la metodología usada por Gilligan para llegar a sus conclusiones. Por ejemplo, Luria (en Kerber *et al.*, 1986) ha señalado que en el estudio de Gilligan sobre la decisión de abortar existen problemas de muestreo, carencia de reglas de categorización de respuestas y de combinación de datos, y de representatividad. Sin embargo, la discusión emprendida hasta el momento permite discernir que el punto crucial de la propuesta de Gilligan, retomada por Lyons, tiene que ver con la postulación conceptual de maneras alternativas de construcción de la morali-

dad, y, al igual de Kohlberg, Piaget y otros autores, este esfuerzo teórico-conceptual no se reduce a derivaciones de procedimientos investigativos impecables con significancia estadística. Algunas de las críticas referidas dejan de ver el aspecto fundamental por enfocarse en detalles metodológicos que nunca fueron esenciales en el aporte de estas perspectivas.

AUTODEFINICIÓN Y AUTOVALORACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO MORAL

Las propuestas de Lyons vinculan directamente la construcción de la moralidad en los seres humanos con sus procesos de autodefinición.

González-Rey (1985) quien desde una orientación marxista (véase González-Rey, 1988) ha estudiado con detenimiento las particularidades psicológicas y sociopsicológicas del desarrollo moral, para la psicología destaca la necesidad de entender las especificidades de estos procesos en el marco de una concepción integradora de la personalidad humana (véase Rivera y González-Rey, 1986).

Este autor destaca la "tendencia orientadora de la personalidad" como tendencia motivacional de orden general que regula el significado que el sujeto proporciona a determinados acontecimientos y motivos. Según este criterio, no basta con conocer los motivos o los valores que sustenta el individuo; hay que discernir la efectividad de estos motivos en la jerarquía de la personalidad y en el potencial consciente del motivo para responder a objetivos situados en una perspectiva temporal distinta. Siguiendo a Bozhovich (1978), el individuo puede llegar a desa-

rollar un "plan interno de razonamiento" con importantes consecuencias para su accionar. Dice esta autora (Bozhovich 1978, p. 37): "La estructura jerárquica de la esfera motivacional presupone, en su forma más desarrollada, la internalización de determinados valores morales: representaciones, conceptos, ideas, convertidos en motivos dominantes de la conducta".

González-Rey (1983) resalta la importancia de la *autovaloración* como expresión de un concepto preciso y generalizado de sí mismo:

La autovaloración es un sistema regulador constante de la actividad del sujeto, mediante el cual no se analiza solamente la correspondencia entre las conductas expresadas y las cualidades integrantes de la autovaloración, sino que se relacionan las cualidades y los elementos que la integran tanto en la vida futura como en las distintas exigencias del medio hacia el sujeto (González-Rey, 1983, p. 33).

La autovaloración es considerada por González-Rey como un "subsistema" de la personalidad, un tipo de "formación motivacional" que condiciona la regulación moral. La distingue de la otra "formación motivacional", la que tiene que ver con la autorregulación moral, que es para González-Rey la que conforman los *ideales*.

En lo que concierne a la autovaloración, González-Rey ha examinado la producción escrita de jóvenes adolescentes para indagar acerca del *contenido* de lo que expresan y la "dinámica" o valoración afectiva existente en esta producción. Utiliza las siguientes categorías analíticas:

1. La riqueza de contenidos, que permiten al sujeto orientarse conscientemente con precisión.
2. La flexibilidad, que posibilita la asimilación de elementos autovalorativos disonantes con la tendencia general, y por último:
3. La integridad: la tendencia de la autovaloración de mantener su estabilidad y particularidades cualitativas.

Desde esta perspectiva, es muy diferente la autovaloración de un joven que destaque de manera estereotipada algún valor, por ejemplo, el de ser "buen estudiante", que la de aquel que expresa, con relación a este mismo valor, riqueza en el contenido: asociando ser "buen estudiante" con situaciones concretas que le atañen directamente, y que además muestra autocrítica y flexibilidad en la incorporación de esta característica.

En lo que se refiere a los ideales, González-Rey (1983) investiga el nivel de elaboración, consciente en el sujeto, del contenido del ideal, el nivel de asimilación del ideal con base en necesidades esenciales de la personalidad, y el vínculo del sujeto con el modelo ideal, diferenciando tipos de ideales de acuerdo con la estructura de los mismos:

Concreto: que representa modelos específicos inseparables de sus contextos.

Sintético: que integra diversos aspectos de diferentes personalidades concretas.

Generalizado: que implica la suma de cualidades abstractas y generalizadas de distintos modelos concretos.

Hasta este momento no nos hemos detenido, en términos generales, a considerar aspectos metodoló-

gicos del tema en estudio. Si hemos hecho alguna referencia a éstos en este apartado se debe a un afán de ilustrar cómo los aportes de González-Rey muestran un notable esfuerzo por concretar la búsqueda de elementos analíticos que permitan entender los procesos involucrados en las autovaloraciones hechas por los sujetos, que, a la par de los ideales en este modelo, se convierten en reguladores de la conciencia moral. Estos aportes se presentan en el marco de una visión articulada, integradora, evitando la fragmentación tan corriente en la psicología.

PODER Y CONSTRUCCIÓN DE LA MORALIDAD

Lykes (1983) añade otro elemento fundamental a la discusión al considerar que el "carácter social" de las diferencias en la construcción de la moralidad no puede explicarse al margen de las relaciones de poder existentes. El factor poder ha sido definido por Martín-Baró como: "...aquél carácter de las relaciones sociales basado en la posesión diferencial de recursos que permite a unos realizar sus intereses, personales o de clase, e imponerlos a otros" (1989, p. 101).

Dicho factor constituye un marco que posibilita o limita, según el caso, la construcción de autodefiniciones o de identidades. Ya en el acápite sobre la construcción de la identidad me he detenido en ese asunto.

Para Lykes las fuentes de las diferencias en la construcción de la moralidad y del autoentendimiento (o autovaloración) radican en la experiencia social de poder o de carencia del mismo. Es importante aquí resaltar que la falta de control acerca de la propia

vida tiene implicaciones para un “mantenimiento de rutina” que profundiza y refuerza la minusvalía, como lo ha destacado Montero (1987) en sus estudios acerca de la identidad latinoamericana. Dice Israel (1977, p. 418): “si el hombre se experimenta a sí mismo como impotente, en sus relaciones con los demás, como un objeto, esta percepción le hace experimentar la cosificación como un estado normal. Su conciencia está cosificada”.

Lykes ha criticado a Gilligan y a Lyons por presentar una “versión femenina” de la idea egocéntrica-contractual del yo, que extrae en sus versiones sobre la moralidad la dinámica real de poder y coerción existentes en la sociedad, y al hacerlo termina presentando una versión indiferenciada de la sociedad que tiende a subestimar las “resistencias individuales y colectivas” de las mujeres a las “fuerzas opresoras”.

En su criterio, el sí-mismo hay que concebirlo como un “ensamblaje de relaciones sociales” y no como algo definido en un marco interaccionista que busca relaciones entre entes autónomos y diferenciados, como lo sugiere la noción de “conexión”.

CONCEPCIÓN UNITARIA O ESPECÍFICA DE LA MORALIDAD

En la concepción de ser humano presente en la teoría kohlbergiana encontramos lo que Overton (1984) denomina un “programa de investigación organísmico” en psicología, en el cual se enfatiza la actividad propia del sujeto y la importancia de su autoorganización y su autorregulación, así como una concepción dialéctica del cambio que apunta hacia una di-

rección definida: la progresión, en estadios cualitativamente diferentes, del pensamiento moral.

Esta visión “organicista” es la de un ser humano que se desenvuelve de manera muy racional, con un pensamiento que, en sus formas superiores, se desvincula de las contingencias inmediatas.

Kohlberg plantea una concepción unitaria sobre la moralidad: con postulados teóricos que se supone actúan en cualquier circunstancia. Existe una estructura universal de valores morales. En esto difiere radicalmente de concepciones específicas acerca del desarrollo moral, como las que sostienen algunos teóricos del aprendizaje social (véase Rushton, 1982). Quiero referirme a estos últimos, con el propósito de abordar su aproximación a la moral, la cual por más que autores como Packer (1992) quieran asimilarla a la del enfoque evolutivo-cognitivo, tiene fundamentos y consecuencias muy diferentes. Liebert (1984) ha ubicado esta distinción en términos de paradigmas absolutistas (unitarios) que asocia con Piaget y Kohlberg, cuyo origen en la psicología, dicho sea de paso, rastrea hasta McDougall, quien refería un “instinto moral”, y, por otro lado, paradigmas relativistas (específicos) entre los cuales identifica, en la psicología, a los planteamientos inspirados en el aprendizaje social (“cognitivo-conductista”), según el autor.

Aunque existan diversas posiciones al respecto, los teóricos del aprendizaje obedecen a lo que Nudler (1979) ha denominado un “modelo conductista”, definiéndolo como: “...el conjunto de supuestos o postulados más generales que sostienen tanto en relación con la realidad que investiga como con los métodos para abordarla” (Nudler, 1979, p. 347).

Este autor caracteriza este “modelo conductista”

por dos postulados fundamentales: a) Antimentalista: el predicado mental empleado en una explicación psicológica debe relacionarse con una descripción de la conducta con que tenga conexión lógica y b) Antigestaltista: las conductas son vistas como respuestas específicas a estímulos específicos.

Por su parte, Rushton (1982) encuentra las siguientes similitudes en las diferentes teorías del aprendizaje:

1. Se enfoca la conducta observable como el fenómeno a ser explicado.
2. Se enfocan las leyes que gobiernan la adquisición, el mantenimiento y la modificación de la conducta observable, y
3. Se prefiere analizar y llegar a entender la conducta a través de la experimentación y el "método científico".

Se han destacado estas características porque condicionan el cuestionamiento a una concepción "unitaria" sobre la moralidad, y a la pregonada existencia de un desarrollo por etapas de la misma. Rushton es enfático al expresar que:

...Las tendencias etarias en los juicios morales, por lo tanto, no son de acuerdo con la perspectiva del aprendizaje social tanto el resultado del desarrollo secuencial de etapas como reflexiones de reglas cognitivas que han sido abstraídas como resultado de contingencias de modelaje y de reforzamiento (Rushton, 1982, p. 440).

De ese modo, las conductas que pueden ser definidas como "morales" serán, al igual que otras, el resultado de leyes del aprendizaje, y su explicación residi-

ría en la historia de contingencias que han afectado al sujeto. Liebert especifica que: "la conducta verbal y sustancial dentro de la esfera moral, como toda conducta, está bajo la influencia directa de consecuencias objetiva o subjetivamente percibidas o anticipadas" (Liebert, 1984).

Por su parte, Rushton afirma que: "...los juicios morales se derivan de reglas cognoscitivas que han sido adquiridas a través del aprendizaje social" (1982).

Contrastando con lo anterior, Habermas (1985) defiende lo que considera fundamental para cualquier teoría que pretenda dar cuenta del complejo fenómeno del desarrollo moral: su pretensión de validez general. Plantea que:

...si los juicios morales no pretendieran una validez general, una teoría del desarrollo moral que trata de señalar vías evolutivas con carácter general, estaría condenada al fracaso desde el principio (Habermas, 1985, p. 142).

Este autor defiende así la postulación de teorías unitarias sobre la moralidad, aunque la "validez general" de estas teorías es un asunto que amerita una discusión posterior. Los teóricos del aprendizaje social no pretenden delinear una teoría evolutiva con estas características.

En nuestro criterio, desde esta perspectiva del aprendizaje social se impone en última instancia un determinismo del medio social inmediato, con los "hechos cognoscitivos" como correlatos. La "especificidad" antigestaltista de esta perspectiva, que se puede justificar en tanto que lo teorizado no puede desligarse de las relaciones concretas (como han insistido Gilligan y Lyons) pierde su fuerza en tanto que con-

diciona una dispersión y fragmentación que atenta contra cualquier perspectiva sistémica. Como señala Krebs (1982, p. 451), refiriéndose a los teóricos del aprendizaje social: "Cuando hablan de respuestas mentales que intervienen, tienden a tratarlas de manera aislada, como algo de contenido particular, aislado de la estructura cognoscitiva en que está inmersa".

ORGANIZACIÓN INTERNA DEL SUJETO

V/S. DETERMINISMO DEL MEDIO

Siguiendo la discusión desarrollada en el apartado anterior, cabe anotar que mientras Kohlberg, González-Rey, o las posiciones psicoanalíticas apelan a algún tipo de planteamiento acerca de la "organización interna" en el sujeto, los teóricos del aprendizaje social, al desarrollar sus propuestas relacionadas con el tema, enfatizan el peso de los factores contingentes del ambiente.

Por ejemplo, Hoffman (1977), quien también ubica el conflicto moral central en la disyuntiva de la oposición de las necesidades egoístas del sujeto con las normas morales sociales, enfatiza lo que él denomina el "encuentro disciplinario" como escenario en que se dirime la interiorización moral en el individuo, como producto de las "estrategias disciplinarias" que utilicen fundamentalmente las figuras parentales.

Este autor distingue tres tipos de estrategias disciplinarias que pueden utilizarse:

1. La afirmación del poder: que se relaciona con el uso de la fuerza física, la privación de privilegios y de objetos deseables.
2. El retiro del amor: que consiste en ignorar al niño, rehusar hablarle u oírlo, o declararle explícitamente disgusto, así como aislarlo o amenazarlo.
3. La inducción: que implica dar explicaciones o razones para el cambio deseado en el comportamiento. En este caso, se apela a los "agentes inductivos" de conformidad que pueden existir en el niño, producto del aprendizaje.

Los resultados de diversas investigaciones empíricas referidas por Hoffman (1977), que han sido fundamentalmente correlacionales, indican que una orientación moral caracterizada por la independencia de sanciones externas se asocia con el uso frecuente de la "disciplina inductiva" (estudiada fundamentalmente en su uso por parte de la madre), mientras que el uso de una disciplina preponderante de "afirmación del poder" se relaciona con una orientación moral basada en el "miedo al castigo", y, por último, no se evidencia relación consistente entre el "retiro del amor" y una orientación moral determinada.

Hoffman sostiene que el tipo de disciplina utilizada tiene también el efecto de brindar información al niño: así, la "afirmación del poder", que "...subraya hasta qué punto la acción del niño está circunscrita por el poder superior y los recursos del mundo adulto" (Hoffman, 1977, p. 92) dirige la atención del niño hacia las consecuencias de la conducta para uno mismo y acentúa, ante la reacción punitiva anticipada, la percepción de las normas morales como elementos externos. Dicho de otra forma, esta modalidad de "encuentro disciplinario" fomentaría la heteronimidad de la moral.

El “retiro del amor”, por su parte, dirige la atención del niño hacia las consecuencias emocionales punitivas de la conducta para uno mismo, y puede asociarse con la alta ansiedad que se relaciona con la pérdida del amor. Por último, la disciplina “inductiva” dirige la atención hacia las consecuencias de la conducta para los demás, y puede coadyuvar a la empatía.

Hemos sostenido, siguiendo a Rushton (1982), que para los teóricos del aprendizaje social se llegan a desarrollar en los seres humanos “normas personales” como fenómenos cognitivos derivados de los procesos de aprendizaje. Bandura (1977) ha enfatizado la importancia de factores cognoscitivos como mediadores de los procesos conductuales, aunque sin abandonar la “actitud básica conductista” que hemos referido con anterioridad. Plantea que los procesos cognitivos son inducidos y alterados por la experiencia de “maestría” que acompaña al desempeño eficaz.

El supuesto fundamental de Bandura es que: “...los procedimientos psicológicos, cualquiera que sea su forma, sirven como medio para crear y fortalecer expectativas de eficacia personal” (Bandura, 1977, p. 103).

La persona recibe información acerca de su desempeño de cuatro fuentes posibles:

1. Los logros en su desempeño directo (que Bandura considera la fuente primordial de información).
2. La experiencia vicaria.
3. La persuasión verbal y
4. Los estados fisiológicos (en especial los de “activación emocional”).

Este modelo alude directamente a situaciones de éxito o fracaso en el desempeño personal, pero tam-

bién brinda un marco para entender el desarrollo de “normas personales” como características cognitivas contingentes con las influencias del medio. Así, se fortalecerán aquellas “normas” que aumenten la autoeficacia.

Los ejemplos citados revelan cómo para la orientación basada en el aprendizaje social, la preocupación fundamental reside en caracterizar los mecanismos mediante los cuales la persona recibe determinadas contingencias o información de su medio, mientras que Kohlberg, en lo fundamental, ofrece un modelo para caracterizar el “desarrollo interno” del sujeto en materia moral, sustentándose para ello en una concepción acerca de la moral.

Liebert (1984), en un afán por establecer las ventajas de las posiciones sobre el desarrollo moral asumidas por los planteamientos inspirados en el conductismo en relación con la perspectiva evolutiva-cognitiva de Piaget y de Kohlberg, afirma que mientras estos últimos subrayan que lo que se logra en el desarrollo moral progresivo es la superioridad moral, lo que defienden las posiciones relativistas sería la obtención de una complejización moral. Dando un salto lógico que resulta difícil de entender, acusa a Kohlberg de fomentar con su modelo la intolerancia. Desde mi perspectiva, y en contraposición a Liebert, una defensa de la adquisición de una “complejización moral” que no presente indicadores de progreso o retroceso termina cayendo en un desconcertante relativismo.

Haciendo una crítica análoga a la planteada en el penúltimo párrafo, Wren (1982) ha censurado la posición de Bandura relativa a lo moral, por considerar que carece de “prescriptividad”

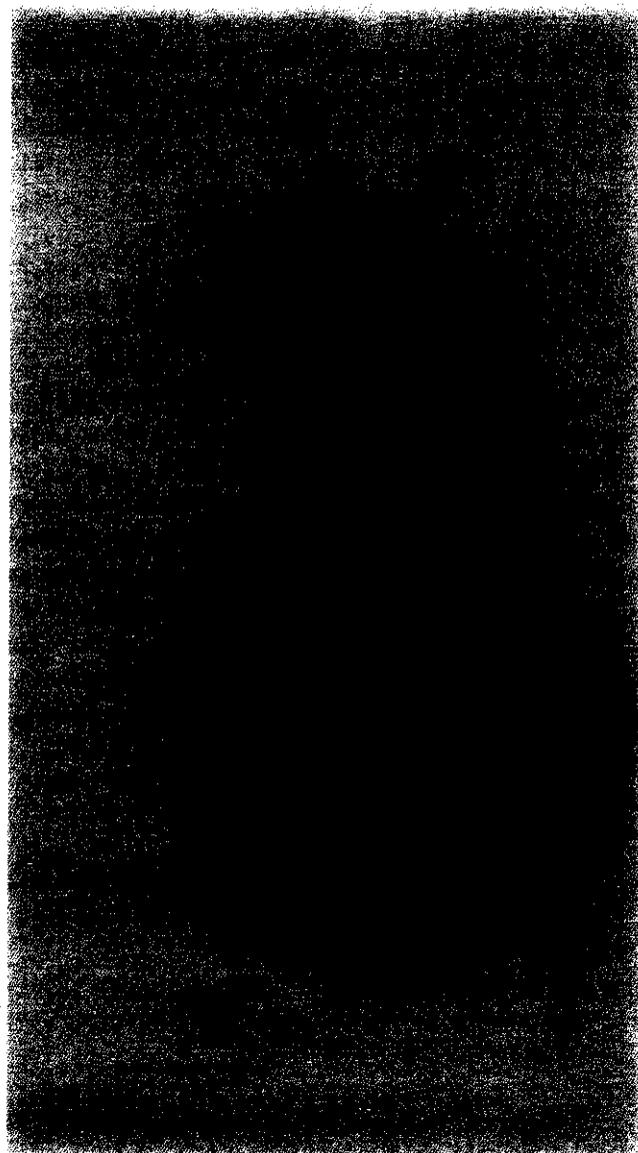
Dice que sólo se ofrecen conceptos “paramecánicos” de moralidad, que carecen de una jerarquización de conductas o de motivos: “el yo es regulado, pero no por un yo interno”, afirma (1982, p. 418). También agrega que:

...para el punto de vista de Bandura, el afecto ligado a un proceso cognoscitivo no es función del significado de la imagen, como sostendrían los evolutivo-cognitivos como Kohlberg, sino solamente de las asociaciones lógicamente contingentes que esa imagen ha disfrutado en la historia de aprendizaje del agente (Wren, 1982, p. 415).

Krebs, por su parte (1982), al referirse a los teóricos del aprendizaje social, refiere que: “...cuando hablan de respuestas mentales que intervienen, tienden a tratarlas de manera aislada, como algo de contenido particular, aislado de la estructura cognoscitiva en que está inmersa” (Krebs, 1982, p. 451).

Como señalamiento de una consecuencia lógica de esta posición, Packer (1992) plantea que si toda moral es relativa, como considera se especifica en las teorías del aprendizaje social, lo único que queda es la búsqueda del “interés personal”. Podría entenderse, por lo tanto, cómo el conductismo puede convertirse en soporte teórico-conceptual del individualismo en lo que a la moralidad se refiere.

Una concepción de la relación individuo-sociedad como la que se sustenta en este trabajo obliga a intentar superar las limitaciones que han señalado Sloan y Hogan (1986) al caracterizar los modelos dominantes en el estudio de la moral, que tienden a descontextualizar la experiencia moral tanto al igno-



rar el nexo histórico-social del individuo como al minimizar el impacto de la estructura de la personalidad sobre el pensamiento y la acción moral. En el caso que hemos estado considerando ambas tienden a aplicarse directamente. Aun considerando los aportes de los autores mencionados como de mucho valor en cuanto caracterizaciones de la interacción del sujeto con factores de su medio, carecen de indicaciones acerca de cómo estas “influencias” del ambiente modifican estructuras existentes en el individuo (particularmente, las cognitivas) y de esta manera la relación individuo-sociedad se inclina de manera total hacia el lado de la “sociedad” entendida en este caso, de manera muy restrictiva, como los factores “externos” al individuo que producen contingencias para su accionar.

UNIVERSALISMO VS. HISTORIA

La formulación de la teoría sobre el desarrollo moral que nos presenta Kohlberg pretende ser universal. Así, este autor afirma que:

...todos los individuos en todas las culturas usan las mismas categorías, principios o conceptos morales básicos y todos los individuos en todas las culturas pasan por el mismo orden o secuencia gruesa de desarrollo de las etapas, aunque varíen en su ritmo y punto terminal del desarrollo (Kohlberg, citado por Snarey, 1985, p. 202).

Sampson (1985) ha examinado las dificultades que enfrenta la comparación transcultural. Dicho autor

señala el concepto de “ser persona” que domina en Occidente, con su énfasis en el orden, la coherencia, la integración o preservación en el equilibrio, y lo contrasta con lo que denomina el concepto “sociocéntrico” de “ser persona” dominante en países orientales, que persigue más bien minimizar las diferencias entre unos y otros, y que no prioriza la acción de “destacarse ante los demás”, como sí lo hace la perspectiva occidental. Dien (1984) añade que estas diferencias también influyen en la forma en que se solucionan los conflictos morales.

Parece claro, siguiendo a Sampson, que Kohlberg apunta hacia el proceso de “ser persona” característico de Occidente, en particular de los países capitalistas desarrollados, y si nos guiamos por lo expuesto por Gilligan, hacia lo característico de un segmento de esta población (los hombres en tanto enfatiza la moralidad basada en la “ética de justicia”).

En un trabajo anterior, el mismo Sampson (1977) calificaba a la psicología estadounidense como “teóricamente egocéntrica, con su cuadro de personas autocontenidas que no quieren ni requieren otros” (1977, p. 769).

Haciendo referencia directa a Kohlberg, pregunta: “¿En qué contexto histórico y cultural implica hacer el bien mayor el ser capaz de romper con la base colectiva propia para erigirse solo, autosuficiente y autocontenido, en una sociedad individualista?” (Sampson, 1977, p. 776).

Un estudio llevado a cabo en Israel, en que participó el propio Kohlberg (Snarey, Reimer y Kohlberg, 1985) ofrece datos interesantes al respecto. Los investigadores encontraron particularidades en las estructuras de razonamiento moral de jóvenes israelíes

habitantes de kibbutz, con su estilo de vida colectiva, que no calzaban en el esquema kohlbergiano debido al énfasis puesto por los jóvenes en la solidaridad social y la felicidad colectiva. Snarey (1985) en el análisis más comprehensivo de los estudios transculturales realizados con base en la teoría y la metodología propuestas por Kohlberg, concluye:

...En suma, la evidencia de los kibbutz de Israel, de la India, de Taiwán, Nueva Guinea y Kenya sugiere que algunos juicios morales particulares no aparecen en la teoría o en el manual de puntaje desarrollado por Kohlberg y sus colaboradores (1985).

Según Snarey, el razonamiento de principio colectivo o comunalístico, en particular, está ausente o mal comprendido. Este autor revisó un total de 44 estudios realizados en 26 lugares diferentes, y encontró que el razonamiento posconvencional postulado por Kohlberg no es universal. Esto último ha sido explicado por autores como Dien, ligándolo con las bases filosóficas y la visión de mundo del propio Kohlberg, de: "el hombre como ser autónomo, libre para hacer sus propias elecciones y determinar su propio destino, como agente moral que debe tomar responsabilidad por sus acciones" (Dien, 1982, p. 333).

En contraste, autores como Ma (1988) han intentado darle una lectura a lo propuesto por Kohlberg desde la perspectiva de la filosofía China. Una consecuencia importante de las consideraciones anteriores es que al estudiar la construcción de la moralidad y de la jerarquización de esquemas axiológicos en nuestro medio se deba prestar mucha atención a las particularidades del mismo.

Al discutir la pretendida universalidad del sistema de Kohlberg, Packer (1992) ha señalado que este autor asume una "naturaleza humana universal" con base en un "democratismo individualista" que halla muy cuestionable en un mundo en que más que "sistemas universales morales" parecen presentarse "moralidades objetivas múltiples".

Por último, debe señalarse, tal y como ha insistido Langsdale (1986), que el esquema desarrollado por Kohlberg y sus colaboradores lleva a codificar únicamente el pensamiento moral que se ajuste a los códigos preestablecidos, que se ciñen precisamente a la concepción moral presente en la obra de Kohlberg. Por lo tanto no es de extrañar que estudios hechos con esta metodología tiendan a "descubrir" esta concepción de la moral.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo espero haber demostrado, al examinar diversas propuestas acerca del estudio de la moralidad en la psicología, cómo éstas no se separan de determinadas visiones acerca del ser humano y de sus potencialidades. Sin duda, se trata de un campo de estudio complejo, que requiere investigaciones sistemáticas en nuestro medio, y de aportes críticos desde diversas perspectivas. Lo que he presentado no agota, de manera alguna, el debate, pero espero contribuir al señalamiento de algunos de los problemas clave en el tema de estudio, y haber sugerido áreas de posible indagación.

El aporte psicoanalítico, de vital importancia para los procesos examinados, apenas ha sido considera-

do en estas páginas, y requeriría un tratamiento detenido.

Considero que el examen del desarrollo de la perspectiva estructuralista-cognitiva, y especialmente de las discusiones generadas en torno a la obra de Kohlberg, permite empezar a delimitar diversas áreas problemáticas en un campo de tanta importancia para la comprensión de procesos de socialización que conformarán, en última instancia, procesos de identidad. Como plantea Martín-Baró (1985), este proceso de socialización será dialéctico, contradictorio y conflictivo, y se dirimirá no sólo en una historia individual, sino fundamentalmente colectiva.

Si en el debate nacional perduran discusiones acerca del "rescate" o la conformación de valores, lo que en sí se convierte en síntoma de crisis, la importancia de aportar, desde la perspectiva psicológica, elementos que permitan discernir de mejor manera cómo se construyen moralidades que llevarán en última instancia a privilegiar la autonomía o la creatividad, o la dependencia y sumisión, la solidaridad y la preocupación por los demás, o el más acentuado individualismo, se convierte, a mi juicio, en tarea de primer orden.

En este complejo camino para la indagación sistemática, la psicología no podrá despojarse de preceptos ontológicos y epistémicos. Como en otras áreas de estudio, la psicología no podrá dar cuenta del desarrollo moral sin dar cuenta, a la vez, de sí misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A., "Análisis del aprendizaje social de la agresión", en A. Bandura y E. Ribes Iñesta, *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*, México, Trillas, 1975, pp. 307-347.
- Bandura, A., "Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, 2, 1977, pp. 191-215.
- Bandura, A., R. Walters, *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza Editorial (séptima edición), 1975.
- Baumrind, D., "Leading an examined life: the moral dimension of daily conduct", en W. Kurtines, M. Aznitia y J. Gewirtz, *The Role of Values in Psychology and Human Development*, Nueva York, Wiley and Sons, 1992, pp. 256-180.
- Berger, P., T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Edit, 1969.
- Biaggio, A., "Discusiones de juzgamiento moral: idiosincracias del caso brasileño", ponencia al XX Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, 1985.
- Blake Keasey, Ch., "Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning", *Journal of Personality and Social Psychology* 26, 1, 1973, pp. 30-38.
- Block, J., N. Haan y M. Brewster Smith, "Socialization correlates of student activism" en U. Broffnenbrenner (edit) Dryden Press, 1972, pp. 642-657.
- Bloom, A., "Psychological ingredients of high level moral thinking: a critique of the Kohlberg-Gilligan paradigm", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 1986, pp. 89-103.
- Bozhovich, L., "El problema del desarrollo de la esfera motivacional en el niño", en *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes*, Moscú, Progreso, 1978, pp. 9-41.
- Brownfield, I., "The moral reasoning of men and women when confronting hypothetical and real-life moral dilemmas" en G.

- Sapp (edit.), *Handbook of Moral Development*, Birmingham: Religious Education Press, 1986, pp. 260-270.
- Campos, D., I. Dobles, G. Blanco, C. Claramunt, "Democracia, Derechos Humanos y Cultura Política en la Opinión de los Costarricenses", *Actualidades en psicología*, vol. 6, núm. 55, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica, 1990.
- Colangelo, N., D. Dettman, "Characteristics of moral problems and solutions formed by students in grades 3-8", *Elementary School Guidance and Counselling*, 19, 4, 1985, pp. 260-271.
- Conroy, A., J. Burton, "The trouble with Kohlberg: a critique", *The Educational Forum*, XLV, 1, 1980, pp. 43-55.
- Davidson, M., S. Robbins, D. Swanson, "Stage structure in objective moral judgment", *Developmental Psychology*, 14, 2, 1978, pp. 137-146.
- Dien, D., "A chinese perspective on Kohlberg's theory of moral development" *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 1984, pp. 85-97.
- Edwards, C. "Social experience and moral judgment in east african young adults", *The Journal of Genetic Psychology*, 133, 1978, pp. 19-29.
- Eisenberg, N., "Introduction" en N. Eisenberg (edit.) *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva Jersey, Academic Press, 1982, pp. 1-21.
- "The development of reasoning regarding prosocial behavior" en N. Eisenberg (edit.), *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva York, Academic Press, 1982, pp. 219-249.
- "The relationship of altruism and other moral behaviors to moral cognition: methodological and conceptual issues", en N. Eisenberg (edit) *Contemporary Topics in Developmental Psychology*, Nueva York, Wiley and Sons, 1987, pp. 165-190.
- Eisenberger-Berg, N. "The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning", *Developmental Psychology*, 12, 6, 1976, pp. 552-553.
- Eisenberger-Berg, N., P. Mussen, "The origins and development of the concept of justice", *Journal of Social Issues*, 31, 3, 1975, pp. 183-201.
- Eisenberger-Berg, N., C. Neal, "Children's moral reasoning about self and others: effects of identity of the story character and cost of helping", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 1, 1981, pp. 17-23.
- Flanagan, O. "Virtue, sex and gender: some philosophical reflections on the moral psychology debate", *Ethics*, 92, 1982, pp. 499-512.
- "A reply to Lawrence Kohlberg", *Ethics*, 92, 1982, pp. 529-532.
- Flanagan, O., J. Adler, "Impartiality and particularity", *Social Research*, 50, 3, 1983, pp. 576-596.
- Forsyth, D. "A taxonomy of ethical ideologies", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1, 1980, pp. 175-184.
- Freud, S., *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza Editorial (octava edición), 1984.
- Gibbs, J. "Moral cognitive development and the motivation of moral behavior", en W. Kurtines, M. Aznitia, y J. Gewirtz (edit.), *The Role of values in Psychology and Human Development*, Nueva York, Wiley and Sons, 1992, pp. 222-238.
- Gibbs, J., S. Schnell, "Moral development vs. socialization: a critique", *American Psychologist*, 40, 10, 1985, pp. 1071-1081.
- Gilligan, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge Press, 1982.
- Gilligan, C., G. Wiggins, "The origins of morality in early childhood relationships", en J. Kagan, Sh. Lamb, *The emergence of morality in young children*, Chicago, University of Chicago Press, 1987, pp. 277-305.

- González-Rey, F., *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, La Habana, Edit. Científico-Técnica, 1983.
- *Psicología de la personalidad*, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1985.
- “Aspectos de la definición materialista dialéctica en psicología”, *Revista Costarricense de Psicología*, 1988.
- Goodpaster, K., “Kohlbergian theory: a philosophical counterinvitation”, *Ethics*, 92, 1982, pp. 491-498.
- Gorsuch, R., “Moral education and the psychology of man as a moral being”, *The Educational Forum*, XXXVII, 2, 1973, pp. 169-179.
- Gottlieb, D., S. Taylor, A. Ruderman, “Cognitive bases of children’s moral judgments”, *Developmental Psychology*, 13, 6, 1977, pp. 547-556.
- Grover, S., “An examination of Kohlberg’s cognitive developmental model of morality”, *Journal of Genetic Psychology*, 1980, pp. 136, 137-143.
- Guttman, J., “Israeli children’s reactions to moral judgment dilemmas as a function of pressures from adults and peers: a developmental study”, *Journal of Genetic Psychology*, 140, 1982, pp. 161-168.
- Haan, N., “Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 2, 1975, pp. 255-270.
- , “Two moralities in action contexts: relationships to thought, ego regulation and development”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 3, 1978, pp. 286-305.
- , “Can research on morality be scientific?”, *American Psychologist*, 37, 10, 1982, pp. 1096-1105.
- , “Processes of moral development: cognitive or social disequilibrium?”, *Developmental Psychology*, 21, 6, 1985, pp. 996-1006.
- Habermas, J., *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Edit. Taurus, 1981.
- , *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones Península, 1985.
- Hardeman, M., E. Peisach, “Moral reasoning in early childhood: preintentionality”, *Journal of Genetic Psychology*, 136, pp. 109-119.
- Henson, R., “Correlativity and reversibility”, *Journal of Philosophy*, 1973, pp. 648-649.
- Hersch, R., J. Reimer, D. Paolitto, *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea S. A., 1984.
- Hoffman, M., “Moral internalization: current theory and research. Advances in Experimental Social Psychology, 10, 1977, pp. 85-127.
- , “Development of prosocial motivation: empathy and guilt”, en N. Eisenberg (edit.), *The Development of Prosocial Behavior*, New York, Academic Press, 1982, pp. 281-313.
- Israel, J., *Teoría de la Alienación*, Madrid, Edit. Península, 1977.
- Jasinska-Kania, A., “Moral values and political attitudes”, en N. Eisenberg, J., Reykowski, E. Staub, *Social and Moral Values: Individuals and Societal Perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989, pp. 279-310.
- Kay, W., *El desarrollo moral: su estudio psicológico de la niñez hasta la adolescencia*, Buenos Aires, Librería El Ateneo, 1976.
- Kerber, L. et al, “On in a Different Voice: an interdisciplinary forum”, *Signs*, 11, 21, pp. 304-333.
- Kohlberg, L., “Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization”, en D. Gosling, (edit.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally, 1969., pp. 347-380.
- “The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment”, *Journal of Philosophy*, 1973, pp. 630-646.
- , “A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange”, *Ethics*, 92, 1982, pp. 513-528.

- , “Resolving moral conflicts within the just community”, en C. Gibb, T. Wren, *Moral Dilemmas*, Chicago, Precedent Publishing Inc., 1985, pp. 71-98.
- Kohlberg, L., C. Gilligan, “The adolescent as philosopher: the discovery of self in a postconventional world”, *Daedalus*, 100, 4, 1971, pp. 1051-1087.
- Kohlberg, L., A. Higgins, “School democracy and social interaction”, en W. Kurtines, J. Gewirtz (edit.), *Moral Development Through Social Interaction*, Nueva York, Wiley and Sons, 1987, pp. 102-131.
- Krebs, D., “Psychological approaches to altruism: and evaluation”, *Ethics*, 92, 1982, pp. 447-458.
- Kuhn, D., “Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg’s early stages of moral development”, *Developmental Psychology*, 12, 2, 1976, pp. 162-166.
- Kuhn, D., J. Langer, L. Kohlberg, N. Haan, “The development of formal operations in logical and moral judgment”, *Genetic Psychology Monographs*, 95, 1977, pp. 97-188.
- Langdale, Ch., “A re-vision of Structural-Developmental Theory”, en G. Sapp, *Handbook of Moral Development*, Birmingham, Religious Education Press, 1986, pp. 15-54.
- Liebert, R., “What develops in moral development?”, en W. Kurtines, J. Gewirtz (edit.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, 1984, pp. 177-192.
- Lykes, B., “The caring self: social experience of power and powerlessness”, en M. Brabeck, 1983.
- , “Gender and individualistic vs. collectivist bases for notions about the self” en M. Brabeck, *Who cares? Theory, Research and Educational implications of the Ethic of Care*, Nueva York, Praeger Edit., 1989, pp. 356-383.
- Lyons, N., “Two perspectives: on self, relationships and morality”, *Harvard Educational Review*, 53, 2, 1983, pp. 125-145.
- Ma, H. K., “The chinese perspective on moral development”, *International Journey of Psychology*, 23, 1988, pp. 201-227.
- Martín-Baró, I., *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA-Edit., 1983.
- Seminario Taller. Resumen de Ponencias, San José, UCR-UNA, 1985.
- , *Sistema, Grupo y Poder*, San Salvador, UCA-Edit., 1989.
- Mead, G. H., *Espíritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Buenos Aires, Paidós, 3a. ed.
- Montero, M., “A través del espejo: una aproximación al estudio de la conciencia social en América Latina”, en M. Montero, *Psicología política latinoamericana*, Caracas, Edit. Panapo, 1987, pp. 163-202.
- Moran, J., G. O’Byrne, “The development of intention-based moral judgments in three and four year old children”, *Journal of Genetic Psychology*, 143, pp. 175-179.
- Nudler, O., “Conductismo y terapia de la conducta. Un análisis epistemológico”, en O. Nudler (edit.), *Problemas Epistemológicos de la Psicología*, México, Trillas, 1979.
- Nunner-Wrinkler, G., “Two moralities? a critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice” en W. Kurtines, J. Gewirtz, *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, Nueva York, Wiley and Sons, 1984, pp. 348-361.
- Overton, W., “World views and their influence on psychological theory and research. Kuhn-Lakatos-Laudan”, *Advances in Child Development and Behavior*, 15, 1984, pp. 194-226.
- Packer, M., “Toward a postmodern psychology of moral action and moral development” en W. Kurtines, M. Azmitia, J. Gewirtz, *The Role of Values in Psychology and Human Development*, Nueva York, Wiley and Sons, 1992, pp. 30-57.
- Page, R., “Longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg’s stage of moral judgment in adolescent males”, *Journal of Genetic Psychology*, 139, 1981, pp. 3-9.

- Peisach, E., M. Hardeman, "Moral reasoning in early childhood: lying and stealing", *Journal of Genetic Psychology* 142, 1983, pp. 107-120.
- Piaget, J., *El Juicio Moral en el Niño*, Madrid, Francisco Beltrán, 1935.
- Puka, B., "An interdisciplinary treatment of Kohlberg", *Ethics*, 92, 3, 1982, pp. 468-491.
- Rest, J., "Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: a strategy for analyzing developmental change", *Developmental Psychology*, 11, 6, 1975, pp. 738-749.
- Rest, J., et al., "Judging the important issues in moral dilemmas an objective measure of development", *Developmental Psychology*, 10, 4, 1974, pp. 491-501.
- Rest, J., C. Power, M. Brabeck, "Obituary: Lawrence Kohlberg", *American Psychologist*, 43, 5, 1988, pp. 399-400.
- Rivera, A. N., F. González-Rey, "Hacia una nueva comprensión de la personalidad humana: implicaciones y perspectivas para la Psicología Latinoamericana", *Revista Cubana de Psicología*, III, 2, pp. 7-13.
- Rosen, B., "Kohlberg and the supposed mutual support of an ethical and psychological theory", *Journal of the Theory of Social Behavior*, 10, 3, 1980, pp. 195-210.
- Rushton, P., "Altruism and society: a social learning perspective", *Ethics*, 92, 3, 1982, pp. 425-446.
- "Moral cognition, behaviorism, and social learning theory", *Ethics*, 92, 3, 1982, pp. 459-467.
- Salili, F., M. Maehr, L. Fyans, "Evaluating morality and achievement: a study of the interaction of social, cultural and developmental trends", *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 1981, pp. 147-163.
- Sampson, E. E., "Psychology and the american ideal", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 11, 1977, pp. 767-782.
- "Cognitive psychology as ideology", *American Psychologist*, 36, 7, 1981, pp. 730-743.
- "The decentralization of identity: toward a revised concept of personal and social order", *American Psychologist*, 40, 11, 1985, pp. 1203-1211.
- "What has been inadvertently rediscovered? a commentary", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 1, 1986, pp. 33-40.
- , "The debate on individualism: indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning", *American Psychologist*, 43, 1, 1988, pp. 15-23.
- Schweder, R., N. Much, "Determinations of meaning: discourse and moral socialization", en W. Kurtines, J. Gewirtz (edit.), *Moral Development through Social Interaction*, Nueva York, Wiley and Sons, 1987.
- Siegal, M., R. Storey, "Day care and children's conception of moral and social rules", *Child Development*, 56, 4, 1985, pp. 1001-1008.
- Sloan, T., R. Hogan, "Moral development in adulthood lifestyle processes", en G. Sapp, *Handbook of Moral Development*, Birmingham, Religious Press, 1986, pp. 167-184.
- Snarey, J., "Cross-cultural universality of social omral development: a critical review of kohlbergian research", *Psychological Bulletin*, 97, 2, 1985, pp. 202-232.
- Snarey, J., J. Reimer, L. Kohlberg, "Development of social-moral reasoning among kibbutz adolescents: a longitudinal cross-cultural study", *Developmental Psychology*, 21, 1, 1985, pp. 3-17.
- Strauss, H., I. Lewin, "A comparative study of concept formation: a conceptual analysis", *Genetic Psychology Monographs*, 103, 1981, pp. 169-219.
- Tappan, M., "Stories lived and stories told: the narrative structure of late adolescent moral development", *Human Development*, 32, 1989, pp. 300-315.

Tietjen, A. M., L. Walker, "Moral reasoning and leadership among men in a Paupau New Guinea society", *Developmental Psychology*, 21, 6, 1985, pp. 982-992.

Wren, T., "Social learning theory, self-regulation and morality", *Ethics*, 92, 3, 1982, pp. 409-424.

Wright, D., *The Psychology of Moral Behavior*, Middlesex, Penguin Books (séptima edición), 1983.

Yussen, S., "Characteristics of moral dilemmas written by adolescents", *Developmental Psychology*, 13, 2, 1977, pp. 162-163.