

Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral

Monserrat Payá Sánchez*

* Profesora de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona. Doctora en Pedagogía por dicha Universidad. Profesora de Educación Moral y colaboradora del Programa de Educación en Valores del ICE de la Universidad de Barcelona.

En este artículo, se intentan reseñar los paradigmas relativos al cuerpo de conocimiento de la Psicología, que han abordado el tema del desarrollo moral. Las teorías psicoanalíticas, del aprendizaje, cognitivo-evolutivas y socio-cognitivas se encuentran representadas a partir de un autor o autores que se consideran relevantes. El psicoanálisis –centrado en su creador; Freud, y con breves referencias a Klein– explica el fenómeno moral a través de las tres instancias de la personalidad, y de las influencias sociales y culturales. Las teorías del aprendizaje, representadas en esta ocasión por Skinner, coinciden en negar el hecho moral como producto de la conciencia, para concentrar su tarea explicativa en la génesis de la conducta moral. El enfoque socio-cognitivo, derivado del paradigma cognitivo-evolutivo, permite completar ámbitos enunciados por la teoría de Kohlberg; como la influencia del componente relacional de Turiel y de la adopción de perspectivas de Selman. Finalmente, se presenta el enfoque cognitivo-evolutivo, que quizá sea el que goza de mayor preeminencia y tradición investigadora en el panorama científico actual, reseñado en las aportaciones de Piaget, Kohlberg y Gilligan.

This paper tries to outline the paradigms related to a psychological body of knowledge which has dealt with contents related to moral development. Psychoanalytical, learning, cognitive-evolutive and socio-cognitive theories are considered, represented by an author or authors considered relevant. Psychoanalysis –centered on its creator, Freud with some references to Klein– explains the moral phenomenon through the three instances of personality and by social and cultural influences. Learning theories, represented in this occasion by Skinner, agree on denying the moral fact as a conscience product, to concentrate its explanatory task on the genesis of moral behavior. Socio cognitive approach –coming from the cognitive-evolutive paradigm– allows us to complete issues which appear in Kohlberg’s theory; namely how the Turiel’s influence of the relational component and Selman’s adoption of perspectives. Finally, the cognitive-evolutive approach, perhaps the one with higher preeminence and research tradition in the actual scientific panorama here presented is reported in Piaget, Kohlberg, and Gilligan’s contributions.

A modo de introducción

La filosofía, la psicología y la pedagogía, como cuerpos de conocimiento, se han ocupado y se ocupan de la cuestión moral. Esta coincidencia en el objeto de estudio, aparte de resultar significativa, permite avanzar en la construcción de significado en este ámbito, al mismo tiempo que exige una labor de integración que redunde en una mayor y mejor comprensión del fenómeno moral. Por lo tanto, lo que aquí reseñaremos, centrado en las aportaciones de la psicología, no deja de ser parcial y ello en dos sentidos. En primer lugar, porque, como ya se ha indicado, se limita a las teorías psicológicas sobre génesis y desarrollo moral, dejando al margen los intentos explicativos de la filosofía y las orientaciones y concreciones propias de la pedagogía. En segundo lugar, porque, aun dentro del dominio de la Psicología, se ofrecen cuatro enfoques –psicoanalítico, conductista, socio-cognitivo y cognitivo-evolutivo–, representados por autores concretos y determinados, lo que supone otra reducción importante.

Evidentemente, hemos realizado esta selección en base a criterios sólidos y pretendidamente científicos, dado que creemos que ofrece una síntesis relativamente completa de las grandes aportaciones de la psicología a la comprensión del fenómeno moral. Intentaremos poner de relieve qué implica la noción de desarrollo moral en cada uno de los enfoques antes mencionados, así como explicar las cuestiones más importantes que abordan. Esto es lo que seguidamente ofrecemos.

La teoría psicoanalítica sobre la génesis de la conciencia moral

Quizá se pueda hablar de una teoría psicoanalítica, como hilo conductor, a partir de premisas comunes que se aceptan y se repiten en las diferentes interpretaciones del paradigma psicoanalítico. Así, comenzando por Freud y siguiendo por Klein, destacan también las aportaciones de Money-Kyrle, Erikson y Rapaport, por citar algunas. No obstante, nos vamos a referir a la del creador del psicoanálisis, S. Freud, y, en función de ella, realizaremos una breve mención a una discípula aventajada, M. Klein.

Freud presenta una dicotomía entre lo social y lo no social. La persona, cuando nace, no es naturalmente social y el proceso de socialización que ha de seguir es el que genera buena parte de su desarrollo psicológico. Por otra parte, se entiende la sociedad como una forma de defenderse de los individuos y no solamente de protegerlos. Este dualismo se extiende también a otros planteamientos más vitalistas: el *eras* y el *tánatos*, instintos de autopreservación y de destrucción respectivamente¹, son los que se encuentran presentes y actúan a lo largo del ciclo vital de la persona. En este marco, donde predominan las luchas por el equilibrio de fuerzas opuestas y dicotómicas, Freud considera, como rasgos fundamentales de lo que podemos llamar personalidad moral, la honestidad y la aceptación de las propias necesidades. La perspectiva moral que ofrece Freud se revela, así, como racionalizada: sea cual sea la forma, presupone la existencia de un código moral racional².

Será la teoría de las tres instancias de la personalidad –*superego*, *ego* e *id*– la fuente de interpretación moral, concretada en las referencias a la conciencia y al carácter, a partir de los análisis de personalidades problemáticas. Freud encuentra que estos problemas se originan básicamente por dos causas: cuando se quieren superar las prohibiciones del *superego*, y cuando se quieren dominar los impulsos del *id*:

“Pero hasta donde yo sé, no hay en Freud ninguna teoría positiva de las condiciones bajo las cuales tienda a ocurrir este desarrollo deseable hacia la racionalidad.”³

Será Erikson⁴ quien se ocupará de estudiar el desarrollo del ego en términos positivos, de forma general, y más concretamente del desarrollo de la autonomía.

-
1. Turiel, E. (1984). p. 203 y ss.
 2. La tesis de Peters (1984) es que las teorías de Piaget y Kohlberg, por una parte, y la de Freud y otros/as psicoanalistas, no son contradictorias ni constituyen alternativas diferentes, sino que pueden complementarse. Lo mismo sucedería con la teoría de Skinner y otros conductistas.
 3. Peters, R.S. (1984). p. 21.
 4. En Gilligan (1985) se pueden encontrar amplias referencias a su teoría, así como también a la Freud.

Independientemente de que el desarrollo se realice en términos negativos, la conciencia moral que Freud presenta depende de la evolución biopsicológica. Por lo tanto, no es algo innato: se podría decir que no existe una capacidad genérica para discernir entre el bien y el mal. En cambio, y trasladándose al terreno de las explicaciones en positivo, sí que la presenta como necesaria. Sitúa el origen de esta conciencia moral en tres instancias externas -la familia, la sociedad y la cultura-, y en situaciones psíquicas primitivas. En un primer momento, se puede identificar esta conciencia moral con el *superego*. Se trata de una conciencia represiva que vigila el *ego*, derivando en agresividad, en castigo y en sentimientos de culpa.

“La formación de la culpa internalizada y las correspondientes normas morales introyectadas representan los logros evolutivos más importantes, pues salvan el dualismo inicial entre lo individual y lo social, entre el interés del sujeto y los propósitos sociales o colectivos.”⁵

El primer momento de esta introyección de lo externo, se encuentra en la superación del complejo de Edipo, aproximadamente a los cinco años. El *superego* se consolidaría hacia los seis-siete años:

“Se establecerá así una primera fase de moralidad heterónoma, que luego habrá de madurar en un tipo de conciencia, principio de moralidad autónoma.”⁶

Quizá esta identificación entre conciencia moral y *superego* no sea tan exacta desde la teoría de Freud. Quizá consideraba también otra clase de conciencia, autónoma, no represiva, si continuamos la referencia inicial en torno a honestidad y aceptación de la realidad. En cualquier caso, éste es un aspecto nada fácil de dilucidar y que, en cambio, presenta Melanie Klein abiertamente. Esta autora continúa la línea de Freud, pero va más allá al referirse a una conciencia autónoma, a la que corresponde otro nivel de maduración del *superego*, que es el que conduce a interiorizar como propias las normas externas.

5 . Turiel, E. (1984), p. 208.

6 . Pérez-Delgado, E.; García-Ros, R. (1991), p. 25.

El origen de esta nueva conciencia se encuentra en el paso de la angustia o sadismo a la concepción humanista del objeto o realidad, que hace nacer el sentimiento de culpabilidad. Pero este sentimiento de culpa no es amenazador, ya que se es capaz de ver la realidad de manera múltiple, no dicotómica o relativa, y dado también que nacen los sentimientos de cuidado y de respeto hacia el objeto. Se trata, en definitiva, de una suavización de la severidad del *superego*, que produce que el *ego* no se encuentre amenazado. Con la teoría de Klein, se dispone de la otra conciencia de la que hablábamos al hacer la reflexión sobre Freud, la conciencia propiamente moral, y no solamente por la referencia a la autonomía, sino por la consideración de las ideas de cuidado y de respeto.

Las explicaciones de la teoría del aprendizaje sobre la conducta moral

Una nota distintiva del planteamiento conductista es la pluralidad de enfoques, si bien organizados en torno a un paradigma común. Este paradigma, llevado al ámbito de lo moral, vendría a indicar que la conciencia moral, como experiencia mental o subjetiva, no existe. Por otra parte, toda conducta es aprendida, y la conducta moral, también. El autor que hemos elegido como representante de este enfoque teórico es B. F. Skinner.

La posición de Skinner en el fenómeno moral es la clásica del conductista radical, que fue:

“No creo que exista un mundo de experiencia mental o subjetiva que esté siendo ignorado o que deba serlo. Uno siente varios estados y procesos en el propio cuerpo, pero éstos son productos colaterales de las propias historias genética y personal.”⁷

De esta manera, no hay lugar para interpretaciones internalistas ni mucho menos para variables cognitivas que contemplen la utilización

7. Pérez Gómez, A.; Almaraz, J. (Comp.) (1981), p. 49.

de información verbal. Juntamente con ello, sitúa la única vía posible de transformación: el entorno social. Así afirmó:

“Necesitarnos cambiar nuestra conducta y esto sólo podemos hacerlo cambiando nuestro ambiente físico y social. Escogemos el camino equivocado ya al principio, cuando suponemos que nuestra meta es cambiar las “mentes y corazones de hombres y mujeres” en vez del mundo en que viven.”⁸

Esta fue la base de la que surgieron sus explicaciones sobre el fenómeno moral. Es un procedimiento erróneo querer intervenir, mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre la “mentes y los corazones” de las niñas y niños, porque la acción se ha de realizar en el entorno social. La idea de educación moral, si se puede utilizar esta expresión al hablar de Skinner, va solamente orientada a influir sobre el medio, pero esta influencia no implica intervención contextual, participativa y crítica. La influencia no es otra cosa que control social estricto y riguroso.

Control del ambiente social y moldeamiento de la conducta por refuerzo son las pautas de acción que han de ser completadas al tratar, si no del desarrollo moral, sí de la acción sociomoral. De la misma manera que los aprendizajes mecánicos, como conducir un coche, siguiendo el símil de Skinner, se valen de las contingencias⁹ apropiadas para asociar determinadas conductas, en el ámbito de la conducta moral ocurre lo mismo: se utilizan entonces los reforzadores verbales condicionados de “bien”, “mal”, etc.:

“El grupo ejerce un control ético sobre cada uno de sus miembros, principalmente a través de su poder para reforzar o castigar. Este

8. *Ibidem.*, p. 66.

9. Las contingencias son las reglas que gobiernan la relación entre respuestas y refuerzo. Son cinco: aumento de la tasa de respuesta (refuerzo positivo o negativo); disminución de la tasa de respuesta (castigo); disminución o desaparición de la tasa de respuesta (extinción/castigo), y el llamado condicionamiento supersticioso.

poder se deriva de la totalidad de los componentes del grupo y de la importancia de los demás en la vida de cada uno de los miembros.”¹⁰

Por lo que respecta al cumplimiento de la ley, la explicación es la misma:

“Mientras el grupo clasifica la conducta como “correcta o “equivocada” para proporcionar un refuerzo ético, la instancia que gobierna adopta una distinción entre “legal” e “ilegal”¹¹.

Todo se reduce, por lo tanto, a aplicar las contingencias de refuerzo adecuadas tanto a las conductas legales como a las ilegales. La conducta antisocial genera estímulos adversos que originan el sentimiento de culpa y hacen que, a nivel de refuerzo positivo, la persona se comporte de acuerdo con la ley. Asimismo, las leyes no son más que reglas de conducta en cuanto especifican las consecuencias de ciertas acciones. Y son precisamente esas consecuencias las que regulan la conducta de los sujetos.

En el planteamiento de Skinner no hay, pues, lugar para el conocimiento de lo que es correcto o incorrecto ni para la reflexión moral. Tampoco hay lugar para la autonomía. Desde este sentido, las críticas que Kohlberg realizó a Skinner se podrían resumir en dos, siguiendo a Peters (1984; pág. 216 y ss.). La primera ya ha sido anunciada, y es la que hace referencia al hecho de que Skinner se ocupa solamente del aprendizaje moral y no del desarrollo moral. La segunda es la concepción skinneriana de la moral como “saco de virtudes”, sociales en este caso, que rechaza cualquier moral fundamentada en principios, de la misma manera que omite también la profundización en el significado conceptual de lo que se entiende por una virtud determinada. Así, las virtudes que se aprenden por procedimientos de refuerzo, se extinguen cuando los procedimientos se presentan según los tipos de programas de refuerzo y resistencia a la extinción tan detallados por las investigaciones de dicho autor. A este respecto, cabe adelantar que Kohlberg

10 . Skinner, B.F. (1971), p. 313.

11. *Ibidem.*, p. 316.

disponía de pruebas para afirmar que las virtudes que se basan en principios o en la fuerza del yo o de la voluntad, son estables.

Sin embargo, y siguiendo la valoración de Peters (1984), cabe considerar, como muy sugerente, el aprendizaje de normas mediante la aprobación social, sobre todo referido a las primeras etapas del desarrollo, cuando no se pueden concebir las reglas como derivadas de principios, sino como guías concretas de conducta.

Moralidad y convención: las teorías sociocognitivas

Bajo este epígrafe, queremos reseñar una tendencia que, si bien se podría incluir dentro del paradigma cognitivo-evolutivo, se distingue de ellas por el énfasis en el conocimiento social. Esta línea considera que el fenómeno moral es diferente de otros fenómenos sociales, como las leyes o las relaciones interpersonales, aunque se relaciona con ellos. Dada la vigencia de esta interpretación, como también del apartado dedicado al paradigma cognitivo-evolutivo, la desarrollaremos con mayor profundidad y serán dos autores, Turiel y Selman, los que compondrán esta síntesis.

Turiel se centra en el desequilibrio cognitivo como mecanismo de cambio en el desarrollo moral. De hecho, lo considera como la condición fundamental para la optimización de las estructuras cognitivas. Pero se separa de la tradición de Piaget y Kohlberg al distinguir dos dominios conceptuales diferentes, que se desarrollan de forma también diferencial. Estos dos dominios son la convención social y la moralidad. En su opinión, estos dos conceptos han sido confundidos y entremezclados, considerando la convención social como una forma menos desarrollada de moralidad. La convención abarcaría el conjunto de los pensamientos e ideas uniformes en la sociedad –es decir, lo que es arbitrario y dependiente de los contextos, como por ejemplo la manera de saludar a las personas, el comportamiento en la mesa, en el autobús, etc–, que permiten la coordinación entre las personas y posibilitan la anticipación de conductas y un cierto tipo de consenso. En cambio, el dominio moral está formado por juicios de carácter prescriptivo que inciden en las relaciones interpersonales, pero que no son arbitrarios ni

uniformes –es decir, no dependen de convenciones–, sino que tienen pretensiones de universalidad. Ha de notarse que estos dos dominios se encuentran relacionados, siendo la persona la que los combina en según qué toma de decisiones:

“No se debe creer que los hallazgos sobre la existencia de distinciones entre los dominios indiquen que los individuos, a la hora de razonar, no establezcan relaciones entre ellos. (...) lo que está proponiendo es una separación estructural de los dominios, así como la posibilidad de que se combinen los componentes de más de uno de ellos en ciertas situaciones o acontecimientos.”¹²

Sin embargo, Turiel no considera que el dominio moral no se refiera al sistema social, lo cual sería muy fácil de rebatir, sino que se trata de conceptos diferentes, aunque se apliquen el uno al otro:

“Es preciso aclarar la distinción conceptual entre moralidad y organización social, pues si no puede parecer que estamos proponiendo que los sistemas de organización social gozan de una exención de trabas morales. Afirmar que la moralidad se basa en conceptos disociables de los elementos que forman los contextos sociales específicos, no implica que este dominio no se aplique a la organización social; al contrario, asumimos que las diversas facetas del modo en que se organiza un sistema social pueden estar guiadas, y normalmente lo están, por prescripciones morales.”¹³

Continuando con la teoría de Turiel, hay dos afirmaciones sugerentes: la conceptualización de las reglas sociales es diferente a la de las reglas morales; y la comprensión de la convención social sigue una secuencia de desarrollo diferente a la del desarrollo moral. La primera afirmación se basa en la evidencia que las personas valoran las transgresiones morales como más graves que las transgresiones a las convenciones sociales. La causa radica en que las primeras repercuten perjudicialmente sobre otra persona, mientras que la trasgresión a la

12. Turiel, E. (1984), p. 129.

13 .Ibíd., p. 54.

convención social sólo puede ser valorada como irreverente, irrespetuosa o causante de cierta confusión. A este respecto, Turiel afirma que las niñas/os son capaces de entender el propósito o finalidades de ciertas convenciones sociales, así como los razonamientos que las sustentan. Esta capacidad para diferenciar entre los dos dominios aparece tempranamente en el desarrollo humano y se mantiene a lo largo de la vida, si bien no excluye el cambio.

Por otra parte, es también muy interesante detenerse a considerar la génesis del conocimiento social –la segunda afirmación realizada líneas antes–. Las reglas sociales no se depositan en las niñas/os y se superponen unas con otras, sino que se organizan y se construyen mediante estructuraciones. La comprensión de la convención social sigue, en opinión de Turiel, una secuencia de desarrollo a lo largo de siete niveles progresivos¹⁴. Destacan en su explicación evolutiva los conceptos de afirmación y negación, formulados independientemente de Piaget, y con un significado ligeramente diferente. En esta teoría, se debe entender que cada afirmación de una organización contiene en sí misma los elementos para su negación, lo que supone dar un paso más allá, reorganizando el pensamiento y dando lugar a una nueva organización o conceptualización. Desde este sentido, y siguiendo los conceptos de equilibrio y desequilibrio piagetianos, los siete niveles que Turiel propone suponen siempre perfeccionamiento y optimización. Pasamos ahora a enunciar de forma sintética la secuencia de desarrollo de la convención¹⁵ propuesta por este autor:

Nivel 1: La convención como descripción de la uniformidad social (6-7 años). El mero hecho de que haya convenciones sociales supone una razón de peso para mantenerlas. Es la autoridad individual la que fundamenta la convención.

14. Para llegar a esta formulación de etapas, Turiel realizó dos investigaciones, una transversal y otra longitudinal, con niños y niñas de diferentes niveles educativos.

15. Para más información, se puede consultar, por ejemplo, Turiel (1984), p. 131 y ss.

Nivel 2: Negación de la convención como descripción de la uniformidad social. (8-9 años). Se llega a la formulación de que la convención deja de existir cuando las personas actúan de manera discrepante con ella. Por tanto, se introduce la idea de arbitrariedad de la convención, pensando incluso que la convención no es necesaria cuando comienza a sufrir variaciones.

Nivel 3: La convención como afirmación del sistema de reglas. (10-11 años). Se concibe claramente la convención como algo arbitrario y susceptible de cambio, que responde a reglas concretas investidas de autoridad. Estas reglas son las que fundamentan las convenciones, que en el nivel anterior parecían no tener base al abolir la autoridad individual.

Nivel 4: Negación de la convención como parte de un sistema de reglas. (12-13 años). Se piensa en la convención como algo arbitrario y susceptible de cambio, pero independientemente de las reglas: son, simplemente, expectativas de las otras personas. Si en el nivel 3 la convención era obligatoria porque tenía una regla que la fundamentaba, ahora ya no lo es y se deja a la decisión personal.

Nivel 5: La convención como elemento en que interviene el sistema social. (14-16 años). La convención ha de ser respetada en la medida en que se quiera pertenecer a un grupo determinado -se contempla, por lo tanto, la decisión personal-, y el incumplimiento de la misma conllevaría la expulsión del grupo. En esta línea, la convención desarrolla un papel funcional en relación con la tarea social que le es propia, al mismo tiempo que sirve también para denotar el concepto de grupo.

Nivel 6: Negación de la convención como norma de la sociedad. (17-18 años). Las convenciones son solamente normas sociales legitimadas por el uso. Vuelven a tener el carácter de expectativas sociales, de meras costumbres que no son cuestionadas y que por ese motivo continúan.

Nivel 7: Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales. (18-25 años). La funcionalidad de la convención radica en la anticipación de conductas que permite establecer. Se trata de una vía

para facilitar la interacción social y la misma marcha del sistema. Además, existe un cierto acuerdo sobre estas convenciones, de donde surge el conocimiento compartido.

La teoría de Turiel, aparte de profundizar en una cuestión básica y subyacente a la mayoría de los planteamientos aquí reseñados, ofrece puntos muy interesantes de cara a la comprensión del razonamiento, sea a propósito de temáticas sociales o morales. Igualmente aporta también elementos a retomar en un análisis sobre el desarrollo moral, que, seguramente, facilitarán la comprensión del fenómeno en cuestión.

Muy sugerente es también la aportación de R.L. Selman centrada en el desarrollo de la toma de perspectiva, considerada por Kohlberg como condición necesaria, aunque no suficiente, del razonamiento moral. Selman argumenta que el enfoque cognitivo en general está demasiado centrado en el individuo, arguyendo que el desarrollo de éste es lo que determina la relación interpersonal. Sin embargo, y siempre según Selman, se omite la posible influencia del comportamiento social o interpersonal en los aspectos de interrelación. Respecto a esto, propone un modelo bifactorial de análisis de la cuestión, a través de las estrategias de negociación interpersonal, que estudian tanto los niveles estructurales como las funciones de las orientaciones interpersonales, excediendo, por supuesto, el ámbito meramente adaptativo.

A partir de la bibliografía existente sobre el tema y de las mismas investigaciones realizadas por Selman, se puede concluir que “la habilidad de adopción de roles y la precisión de la percepción social mejoran con la edad”¹⁶. La línea de análisis utilizada por Selman es totalmente estructural y referida a cambios cualitativos, oponiéndose a un enfoque meramente acumulativo o informativo. Igualmente, también tiene en cuenta el contenido en relación con el nivel estructural, definido en términos de subjetividad, intereses, deseos, sentimientos, etc. De he-

16. Selman, R.L. (1989), p. 103.

cho, la adopción de perspectivas ha sido estudiada por este autor desde cuatro diferentes áreas de investigación: resolución de problemas sociales o de relación; comunicación y persuasión; empatía, y razonamiento moral. Esta será el área en que nos centraremos.

Para realizar este análisis bajo el método clínico, utilizó dilemas estandarizados de Kohlberg, juntamente con otros dirigidos a edades infantiles, seguidos de un comentario abierto. Este comentario englobaba tres aspectos estructurales de la adopción de perspectivas: el propio punto de vista, las diferentes opiniones de las posturas involucradas en el dilema, y la relación entre los dos polos anteriores. De la misma manera, y con la finalidad de cubrir el aspecto referido al contenido, se estudiaban las ideas que los sujetos tenían respecto a los motivos, sentimientos, el otro “yo”, las relaciones interpersonales, etc.

Cinco son los estadios¹⁷ de adopción de perspectiva que Selman propone, juntamente con su relación con los estadios de desarrollo del juicio moral de Kohlberg¹⁸. Intentaremos sintetizarlos a continuación:

Estadio 0: Perspectiva egocéntrica. Aproximadamente entre los 4 y 6 años. Se caracteriza por un pensamiento centrado en el propio punto de vista, considerado como el correcto. Si bien se tiene la capacidad de comprender las emociones ajenas directamente observables e integradas con las respuestas, no se puede poner en el lugar de la otra persona. En relación a los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, se situaría en un nivel premoral, con algunos elementos propios del estadio 1 de la teoría de Kohlberg, como la valoración de la acción moral en función de las consecuencias físicas de la misma, sin tener en cuenta la intencionalidad.

Estadio 1: Adopción de perspectiva socio-informativa. En torno a los 6 y hasta los 8 años. En una situación de conflicto, la diferencia de puntos de vista está en función de la información –diferencial– de que cada parte dispone. No se ha llegado todavía a la reciprocidad, lo que

17. Para más información, se puede consultar Selman, R.L. (1989), pp. 106 y ss.

18. Por lo que se refiera a esta integración, cabe señalar que Kohlberg valoró que la perspectiva anterior a la sociedad no estaba muy relacionada (Kohlberg, 1982).

implica que no pueda considerar simultáneamente la propia perspectiva y la de la otra persona. Se es capaz de reconocer la intencionalidad al obrar, así como también de identificar motivos y razones subjetivas de las acciones. Se trataría de un razonamiento que contiene elementos de los estadios 1 y 2 de la teoría de Kohlberg: la orientación al castigo y a la obediencia, por lo que se refiere al primer estadio, y la constatación de intereses y motivos diferentes, así como también el inicio de la idea de lo justo en base a la igualdad, en relación al estadio 2.

Estadio 2: Adopción autorreflexiva de perspectivas. De los 8 a los 10 años aproximadamente. El avance del estadio 1 respecto al reconocimiento de perspectivas diferentes, se perfecciona ahora con la posibilidad de ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, de pensar en motivos, razones, intenciones, preferencias desde un punto de vista que no es el propio. Paralelamente, se toma conciencia de que los demás pueden hacer lo mismo respecto a los propios actos. De esta manera, se desarrolla la capacidad de anticipación de las consecuencias al obrar. Correspondería a las finalidades instrumentales y al intercambio igualitario, que Kohlberg caracteriza como propios del estadio 2 de su teoría sobre el desarrollo del juicio moral.

Estadio 3: Adopción recíproca de perspectivas. Entre los 10 y los 12 años. Se puede pensar desde una tercera perspectiva generalizada, más abstracta, la de un “espectador imparcial” (Selman, 1989; 110). La reciprocidad y la simultaneidad son, por consiguiente, elementos característicos de este estadio. Las relaciones interpersonales se conciben desde otro ángulo, fundamentándose en la mutualidad y en la coherencia. Se concede especial importancia a los procesos autorreflexivos ante una situación determinada, así como también a las expectativas que los demás puedan tener sobre mí. Lo anteriormente expuesto lleva claramente al estadio 3 de la teoría de Kohlberg. Selman subraya la “regla de oro” característica de este estadio: hacer a las otras personas lo que desearíamos que nos hiciesen.

Estadio 4: Sistema social y convencional de adopción de perspectivas. Alrededor de los 12-15 años, aproximadamente. La perspectiva imparcial se amplía ahora con la perspectiva más lejana y abstracta de

la sociedad, basada en la participación de todos sus miembros. Es, por lo tanto, un punto de vista compartido, consensuado. Paralelamente, la comprensión de las persona es más completa, realizada ya a nivel intrapsíquico, en la que las creencias, los valores y las actitudes están sujetas a desarrollo y cambio. Como es de suponer, nos encontramos con el estadio 4 de la teoría de Kohlberg, al presentar un profundo interés por seguir la perspectiva legal que puede mantener el contrato social.

A pesar de la integración que Selman realiza con sus estadios y los de Kohlberg, se ha de tener en cuenta que la bibliografía existente no permite conceptualizar de forma inequívoca la relación entre la adopción de perspectivas y el razonamiento moral en términos de organización estructural, es decir, estableciendo qué capacidades de toma de perspectivas influyen sobre qué componentes del razonamiento moral. No obstante, hay que mencionar que los objetivos de investigación que Selman se había propuesto, eran mucho más modestos, al opinar que

“La adopción de perspectivas puede describirse conceptualmente como una forma de conocimiento social, en un lugar intermedio entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral.”¹⁹

El enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral

Este cuarto apartado de las interpretaciones psicológicas sobre el desarrollo moral se caracteriza por una mayor uniformidad en el planteamiento. Ello es debido a que se trata más de un paradigma –con la consiguiente aceptación de ciertos supuestos que implica siempre asimilarse a un paradigma–, que no de una teoría descriptivo-explicativa. Por otra parte, y dada la preeminencia y relevancia de este enfoque en el panorama científico actual sobre el tema que nos ocupa, le dedicaremos especial atención. Así serán tres las explicaciones que reseñaremos: las de Piaget, Kohlberg y Gilligan.

19. Selman, R.L. (1989), p. 113.

La aportación de J. Piaget al desarrollo moral destaca por numerosos aspectos difíciles de sintetizar en estas líneas. Seguramente fue el primero en dedicarse al estudio del fenómeno moral de forma científica, mediante el método clínico. En segundo lugar, fue también pionero en distinguir entre moral convencional y moral racional²⁰. Quizá, como consecuencia de esta distinción, proporcionó una nueva concepción sobre moralidad, superadora de todo sociologismo y, en cierta medida, relativamente aproximada al concepto genérico de autonomía. Pero seguramente lo más destacable de su aportación fue la dirección general, es decir, el enfoque que imprimió al estudio e investigación del ámbito moral, que abrió nuevos caminos recorridos, de forma especial, por Kohlberg.

Adentrándonos ya en su teoría, Piaget equipara la moral al respeto a un sistema de reglas. Quizá en un intento de refutación a las tesis sociologistas mantenidas por Durkheim²¹, Piaget mantiene que en el desarrollo moral se pasa de una moralidad heterónoma a una autónoma. Este punto deviene también la finalidad de la educación moral: la construcción de personalidades autónomas que cooperan. Piaget concluye que el origen de las normas se encuentra en las relaciones interindividuales, diferenciándose también de Durkheim al poner mayor énfasis en la socialización a través del grupo de iguales, y no en las personas adultas como agentes socializadores. Es la influencia de las relaciones interpersonales la que moldea la conducta moral, influencia que se materializa en la noción de respeto, punto de partida de las adquisiciones morales:

“Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas.”²²

20. Véase a este respecto Peters (1984), p. 9 y ss.; y Pérez-Delgado, E.; García Ros, R. (Comps.) (1991), p. 52 y ss.

21. Para conocer la teoría de este autor, se puede consultar Puig, J.M^a; Martínez, M. (1989), pp. 51-57.

22. Piaget, J. (1984; 5^a ed.), p. 9.

A partir de aquí se establece la diferencia entre dos clases de moral o, mejor dicho, de etapas: la moral heterónoma (6-8/9 años) y la moral autónoma (10-12 años), separadas por una fase de transición. Estas etapas no deben entenderse como sistemas exactamente organizados ni nítidamente organizados, sino más bien como los dos extremos del desarrollo.

La moral heterónoma es la que queda enmarcada por la moral del deber. A partir de la relación con los otros –que ordenan y dan consignas, que tienen intereses diferentes a los propios–, se va formando la idea de la existencia de normas que han de ser respetadas, pero con una noción de respeto que mezcla el afecto y el medio. De esta manera es también como se construye el concepto de obligación. La causa de esta génesis es doble. Por una parte, y tal como se ha esbozado anteriormente, es social. Por otra, cabe encontrarlo también a nivel individual, en un estado madurativo de la persona que Piaget no acabó de estudiar. Como recogen Pérez-Delgado y García Ros:

“(…) una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela.”²³

En este momento, se identifica la obediencia con el bien. Es la fase que se caracteriza por la llamada responsabilidad objetiva, según la cual los actos son juzgados por sus efectos materiales, y no por la intención de quien ha obrado. Piaget remarca así la existencia de centramiento por lo que se refiere al dominio moral, que podría estar producido por la forma como las personas adultas presentan las reglas –impositiva, con prohibiciones y castigos, autoritaria–, así como también por la propia conducta, que suele tener más en cuenta los perjuicios materiales ocasionados, que la acción o intencionalidad en sí mismas.

23. Pérez-Delgado, E.; García- Ros, R. (Comps.) (1991), p. 53.

Durante la llamada fase de transición, las nociones inician el proceso de cambio que quedará asentado en la etapa de la moral autónoma. Así, la responsabilidad objetiva va dejando paso a un predominio de la responsabilidad subjetiva –alrededor de los nueve años–, si bien continúa coexistiendo con la objetiva. La responsabilidad subjetiva implica juzgar las acciones en función de la intención con que han sido realizadas, y no por sus efectos o resultados.

La moral autónoma, por su parte, es la moral de la cooperación. En este momento se produce la internalización ya no de las reglas, sino del respeto a la regla. En esta internalización se considera, de manera muy especial, el concepto de reciprocidad, que supone dar al punto de vista de la otra persona, la misma validez en principio que la propia opinión. La coordinación de diferentes puntos de vista se produce mediante la regla racional, que es, a su vez, producto del respeto mutuo. Es ésta una moral de la responsabilidad, de personas que actúan de manera cooperativa sobre un fundamento de respeto mutuo. En base a esto, el tránsito de una moral heterónoma a otra autónoma no parece tan evidente, no parece que se realice por maduración: se ha de fomentar, con las consecuencias educativas que de aquí se derivan.

Intimamente vinculado a las dos clases de moral, Piaget diferenció entre dos tipos de respeto. El primero es el respeto unilateral o fundamentado en la desigualdad, donde se da una relación de presión. Se trata de la moral heterónoma, con su sentido taxativo del deber, que no supone, no obstante, la aceptación automática, total y universal de las reglas que son presentadas de esta manera. Es, en definitiva, la regla externa. El segundo es el respeto mutuo o basado en la igualdad de las personas en convivencia o coexistencia, donde se da una relación de cooperación. Se trata de la moral autónoma, con su sentido del bien. Esto es, en definitiva, la regla interior, la única que puede conducir a la verdadera transformación de la conducta cotidiana.

Desde otro planteamiento, esta internalización de la regla como núcleo constituyente de la moral autónoma puede constituir un elemento de crítica. Parece que la moral autónoma lo es en el sentido y en la medida en que el elemento cognitivo pone orden entre las reglas, generalizándolas o contextualizándolas, diferenciándolas en definitiva.

Pero no parece ser equiparable a la idea de autonomía que actualmente baraja el panorama filosófico ni la misma práctica educativa, puesto que, en sentido piagetiano, siempre habrá una regla externa a asumir o aceptar desde la propia realidad, desde la propia subjetividad, que será lo que le otorgue el rango de regla interior. Piaget demostró que el desarrollo moral es algo más que el aprendizaje de las normas sociales, pero su teoría sobre la génesis del criterio moral queda algo incompleta. La pregunta sería si hay un paso más allá de la pura internalización de reglas. Y a esta pregunta dio respuesta la teoría sobre el desarrollo moral de L. Kohlberg.

Piaget no se propuso estudiar la conducta ni los sentimientos morales. Tampoco abordó la investigación sobre el pensamiento moral de forma estricta y en profundidad. Éste fue el aspecto que Kohlberg tomó como punto de partida para elaborar su teoría²⁴. Un primer paso fue delimitar el tema de estudio en aras de una mayor objetividad, dado que en la cuestión moral inciden múltiples variables, de niveles diferentes y en interacción múltiple. Eligió centrar sus investigaciones en el juicio moral, por considerar que era una vía objetiva de estudio y susceptible de ser analizada desde el método científico. Por otra parte, se trataba de una variable relevante para el ámbito moral, al partir del supuesto de que la reflexión es previa a la acción moral. En la misma línea, Kohlberg diferenció entre forma y contenido en los juicios morales –definidos como enunciados valorativos con justificación–, tomando partido por el primer elemento, es decir, por la forma, entendida como el razonamiento o la argumentación elaborada ante una situación de conflicto determinada.

Así pues, el tratamiento de los valores –cfr. contenido– y de la acción o conducta moral, si bien están presentes en su enfoque, no son abordados con la misma intensidad con que se estudia el juicio moral. Desde la perspectiva de Kohlberg, los valores, como consideraciones

24. A pesar de todo, se ha de coincidir en que las teorías cognitivas fundamentan sus análisis en la dimensión intelectual de la persona, incluyendo el razonamiento moral.

abstractas, no contribuyen a solucionar los conflictos, mientras que, por el contrario, la argumentación moral sí puede solucionarlos. Igualmente, el estudio de la conducta o de la acción moral presenta múltiples e importantes problemas a su tratamiento científico, al mismo tiempo que necesita de un enfoque teórico inicial que guíe lo que se va a analizar y estudiar. Ambas cuestiones suscitaron críticas a su propuesta teórica sobre el desarrollo del juicio moral.

Por lo que atañe al primer elemento, el tratamiento de los valores, cabe decir que la aportación de Kohlberg no se enmarca ni en el relativismo ni en un formalismo extremo. Valga como prueba de lo anteriormente afirmado sus trabajos sobre la atmósfera moral de los centros educativos e instituciones, así como la moral postconvencional y, dentro de ella, el estadio 6 basado en principios, que retomaremos más adelante. Además, el propio autor explicita que su enfoque trata de ofrecer una explicación formal, no material. Por lo tanto, no se le puede criticar que no realice una jerarquía de valores, cuando no se lo plantea como objetivo. Más relevante es, sin embargo, la crítica referida al segundo elemento, la relación entre juicio y acción: la constatación más que evidente respecto a que la relación entre pensamiento y conducta no es unívoca. Un razonamiento moral, cognitivo y formalmente muy elaborado, no está reñido con una acción inmoral en el sentido más habitual del término. A esta crítica, Kohlberg replicaba reafirmando en su supuesto de considerar la reflexión como previa a la acción y como condición necesaria, no suficiente, de ésta última²⁵.

De la misma manera que Kohlberg diferencia entre forma y contenido del juicio moral, establece dos factores considerados como condiciones necesarias, aunque no suficientes, para su desarrollo: son el desarrollo cognitivo, y la ya mencionada, a raíz de la teoría de Selman,

25. Para una ampliación de esta cuestión, se puede consultar el artículo de Blasi, A. (1980), considerado como la más exhaustiva y rigurosa revisión de las investigaciones realizadas al respecto: "Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral." En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 331-388.

adopción de perspectivas. La interacción entre iguales y la influencia de madres y padres²⁶ se entrecruzan en lo que este autor llama oportunidades de toma de perspectiva, que incluye, además, las influencias ambientales y culturales. La idea de conflicto es otro de los planteamientos centrales de Kohlberg. Ante una situación que plantea interrogantes entre varias opciones a escoger, la persona suele recurrir a la reflexión –por lo tanto, a un proceso cognitivo– para encontrar la más adecuada. De esta manera, Kohlberg se separó de Piaget y de las teorías del aprendizaje, desplazando el punto de atención hasta entonces focalizado en la internalización de las reglas, hacia las experiencias de interacción social entendidas como estructuras:

“Los estudios realizados sobre las relaciones familiares y los estadios de desarrollo moral no confirman esta concepción del desarrollo moral por internalización, sino que sugieren que las condiciones para el desarrollo moral tanto en los hogares como en las escuelas son similares, y que están de acuerdo con la teoría cognitivo-evolutiva. En la perspectiva cognitivo-evolutiva, la moralidad es un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o asunción de roles, hacia una relación íntima con los otros. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o la igualdad en la relación de las personas entre sí.”²⁷

Kohlberg plantea el desarrollo moral como otro proceso natural y evolutivo –al igual que el desarrollo cognitivo, por ejemplo–, que se articula a través de tres niveles –preconvencional, convencional y postconvencional–, cada uno de los cuales agrupa dos estadios. En definitiva, su teoría aporta un recorrido de seis estadios, independientes de la cultura de origen. En este momento surgen ya las primeras varia-

26. Piaget no otorgó tanta importancia a la influencia familiar como posibilitadora de desarrollo y optó por la interacción entre iguales, motivado, quizá, por su oposición al enfoque de Durkheim. Kohlberg, en cambio, sí le concede importancia, aunque sin considerarla como única vía. Evidentemente, la influencia que la familia puede tener sobre el desarrollo moral de sus hijas/os está relacionada con el estilo educativo.

27. Kohlberg, L. (1987), p. 106.

ciones respecto a la teoría de Piaget. Este autor, como ya se ha observado, no planteó estadios, sino etapas o fases, y ofrece una explicación de la génesis de lo moral que llega hasta los doce años, aproximadamente. Kohlberg, sin embargo, no dudó en explicar el desarrollo moral desde la perspectiva de los estadios, y su teoría va más allá de los doce años, abarcando todo el ciclo vital de la persona.

Los estadios que Kohlberg propuso son cognitivos, formales y universales. Se categorizan como cognitivos porque estudian lo moral a partir de las razones que fundamentan las diferentes opciones valorativas, pero niega el relativismo porque defiende que existen argumentaciones mejores que otras. Son formales porque, como ya se ha expuesto, Kohlberg distingue entre la forma y el contenido en un mismo juicio, considerando que se ha de trabajar y desarrollar la primera por razones objetivas y metodológicas. Y, en último lugar, se conciben como universales porque se trata de una secuencia invariable²⁸, evolutiva, que supera las diferencias entre culturas²⁹. Estas diferencias se explican, preferentemente, en función de una falta de condiciones sociales y culturales favorables para su manifestación dada la evolución misma de la sociedad de origen, o bien debido a que se trata de diferencias superficiales y secundarias.

En la misma línea, Kohlberg parte del supuesto de que la persona se encuentra en un único estadio o, como mucho, entre dos adyacentes, llamado modelo del estadio simple. De esta manera, la línea de desarrollo que se dibuja siempre es ascendente. Por último, cada estadio representa un todo estructurado, una forma organizada de razonar en integración jerárquica, es decir, asumiendo maneras de pensamiento

28. El paradigma cognitivo-evolutivo entiende el desarrollo como paso al estadio inmediatamente superior, sin posibilidad de saltos de estadio ni regresiones a estadios inferiores.

29. Aquí reside otra de las grandes críticas a esta teoría: su pretensión de universalidad. Han habido investigadores que han considerado las diferencias existentes entre culturas por lo que respecta al desarrollo moral, como una prueba de que su teoría no es universal. No obstante, no hay evidencia empírica que apoye esta crítica.

inferiores y prefiriendo las más elevadas que una persona es capaz de elaborar.

Expuestas estas consideraciones generales, vamos a resumir la teoría de los estadios del juicio moral de Kohlberg, no sin antes remitirnos a cualquiera de las muy buenas descripciones que sobre este particular abundan en lengua castellana³⁰. Los tres niveles propuestos por Kohlberg dependen del grado de aceptación de las convenciones, tal como se refleja en los enunciados:

“Para entender los estadios, lo mejor es empezar por entender los tres niveles morales. El nivel moral preconventional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años. El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad.”³¹

A partir de esta definición, la persona –generalmente niños/as- que se encuentra en el nivel I o preconventional, no ha llegado a entender las normas y las expectativas sociales como elementos inherentes a ella misma, sino como algo externo y heterónimo al propio yo. Esta inherencia de las reglas y de las expectativas sociales a la persona es el rasgo que caracteriza el nivel II o convencional, donde se encontrarían la mayor parte de las personas. El nivel III o post-convencional separa la esfera del propio yo de los acuerdos y expectativas sociales, mediante un pensamiento fundamentado en principios –principios que normalmente están en la base de las normas, acuerdos y expectativas sociales– que han sido escogidos por la persona.

30. A este particular, recomendamos la lectura de HERS, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

31. Kohlberg, L. (1992), p. 187.

Para describir los estadios, Kohlberg utiliza dos componentes básicos: la perspectiva social y la delimitación de lo que es moral. Este último componente –que en algunas obras aparece desglosado como “lo que está bien” y “razones para actuar correctamente”–, es lo que remite a la idea de justicia. Ésta es la secuencia de desarrollo del juicio moral establecida por Kohlberg a partir de una investigación longitudinal con una muestra representativa –al menos, en los inicios de dicha investigación– de la población de los EE.UU.:

En el nivel I o preconventional se encuentran los estadios 1 y 2. El estadio 1 es el de la moralidad heterónoma, caracterizado por el pensamiento centrado y el realismo moral ingenuo. No hay relación entre dos puntos de vista diferentes, y se valora la acción moral según las consecuencias físicas. El estadio 2, llamado “moral instrumental”, supone el avance de reconocer la existencia de diferentes opiniones ante una misma situación. Cuando éstas entran en conflicto, se recurre a un intercambio estrictamente igualitario, que permite a cada postura conseguir su objetivo particular.

Con el estadio 3 se inicia el pensamiento convencional. Este estadio permite la integración de puntos de vista diferentes, adoptando la perspectiva de una tercera persona. La motivación para obrar correctamente se identifica con la “regla de oro” del comportamiento: hacer a los demás lo que quisiéramos que nos hicieran. Por su parte, el estadio 4 presenta el avance de pensar en términos del sistema social. No se trata tanto de cumplir la ley por ella misma, como de respetar lo que mantiene la estabilidad de los acuerdos sociales.

Al estadio 4 le sigue el nivel III o postconvencional, que abarca los estadios 5 y 6. Por su parte, el estadio 5 se caracteriza por adoptar una perspectiva anterior al sistema social, es decir, basada en lo que lo fundamenta y justifica. Aparece así la noción de contrato social, que pretende ser garantía de lo mejor para todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Finalmente, el estadio 6³² representa la moralidad de principios, que son:

32. Quizá sea éste el aspecto más polémico de la teoría de Kohlberg, dado que en su investigación no halló personas que estuvieran en ese estadio. No obstante, sí

“(....) principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.”³³

Las leyes y los acuerdos sociales suelen basarse en estos principios, pero cuando, de todas maneras, los dos puntos de vista –el legal o social y el moral– entran en conflicto, en el pensamiento del estadio 6 prevalece el punto de vista moral.

Los estudios de Kohlberg han supuesto un gran avance en investigación y educación moral. A pesar de las cuestiones críticas que manifiesta –parte de ellas, replicadas por el propio autor–, y a pesar también de notables disidencias con algunas de las personas que colaboraron con él, no se puede obviar que sus estadios son el referente de muchas personas que se ocupan y se preocupan por el desarrollo moral.

La propuesta que analizaremos ahora es la de C. Gilligan, que inició sus estudios al lado de Kohlberg, motivados precisamente por una de las cuestiones críticas que la teoría de este autor suscitó. Si bien se trata de una aportación que ha recibido importantes detracciones, creemos que merece ser considerada porque aporta elementos interesantes al conocimiento del razonamiento moral, al mismo tiempo que abre nuevos caminos para la comprensión de buena parte de los comentarios sobre hechos morales en situaciones cotidianas. Sintetizando, la aportación de Gilligan sugiere la existencia de dos maneras diferentes de comprender los conflictos de tipo moral y las relaciones interpersonales. Son dos maneras diferentes de pensar, una masculina y otra femenina. Hasta este momento, solamente se había tenido en cuenta

encontró evidencias de este pensamiento en una muestra de filósofos por él analizada, así como soporte empírico entre personas que se hallaban en el estadio 5 y que, al ser expuestas a argumentos característicos del estadio 6, los prefirieron a los suyos. Igualmente, quizá radique en esta cuestión la respuesta a las críticas respecto al pretendido carácter de universalidad de esta secuencia de desarrollo.

33. Kohlberg, L. (1992), p. 189.

una de ellas, la masculina, y, en consecuencia, el razonamiento moral de las mujeres era investigado y analizado desde esta perspectiva, con el consiguiente sesgo que esto implica:

“(…) empezamos a notar cuán acostumbrados estamos a ver la vida a través de los ojos de los hombres.”³⁴

Frente al problema de jerarquía entre derechos al que se le aplica un modo de pensar abstracto y formal, Gilligan contrapone el conflicto entre responsabilidades que necesita de un pensamiento contextual y narrativo para ser solucionado³⁵. En la concepción femenina de la moral, prevalece la preocupación por las otras personas, entendiendo esta preocupación como sentimiento de ayuda. Este sentimiento pasaría incluso por encima de otros valores como la igualdad, situando en una posición algo peligrosa al propio yo, porque:

“La persona moral es la que ayuda a otras; bondad es servicio, cumplir con las propias obligaciones y responsabilidades hacia los demás de ser posible sin sacrificio propio.”³⁶

El pensamiento moral femenino se caracterizaría, además de por esta sensibilidad a las necesidades de los demás y por una actitud de responsabilidad, preocupación y ayuda, por una confusión solamente aparente respecto al juicio moral, originada al querer comprender y respetar puntos de vista diferentes al propio, y por realizar una autovaloración en función de la propia capacidad relacional y de ayuda hacia las otras personas. El pensamiento moral femenino y, por lo tanto, su desarrollo, se diferencia del masculino al centrarse en los aspectos relacionales, de intimidad y de cuidado. En palabras de Gilligan:

“La interpretación que la mujer da al problema moral como problema de cuidado y responsabilidad en las relaciones, y no de derechos y

34. Gilligan, C. (1985), p. 20.

35. V. p.e. Gilligan, C. (1985), p. 42 y ss.

36. *Ibíd.*, p. 114.

reglas, vincula el desarrollo de su pensamiento moral con cambios en su entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como el concepto moral como justicia vincula el desarrollo con la lógica de la igualdad y la reciprocidad. De este modo, subyacente en una ética de cuidados y atención hay una lógica psicológica de relaciones, que contrasta con la lógica formal de imparcialidad que imbuje el enfoque de la justicia.”³⁷

Tal como se desprende de la cita anterior, no sólo son diferentes los criterios morales, sino también la concepción de un mismo conflicto. Las mujeres serían más proclives a entender el mundo y lo moral desde una conciencia de conexión interpersonal, es decir, desde la óptica de la relación, de la que surgen la actitud de responsabilidad y la necesidad de ayudar a los demás, mientras que los hombres lo harían desde el principio de individuación o separación. En consecuencia, las líneas de desarrollo serán también diferentes en función del género³⁸: el descubrimiento de la separación como algo positivo –en el caso de las mujeres–, y el descubrimiento de las responsabilidades hacia las otras personas –por lo que atañe al género masculino–, hasta llegar a la igualdad como una forma válida de relación interpersonal –ambos géneros–. Se trata, en definitiva, de integrar responsabilidades sociales y derechos individuales, comenzando –mujeres y hombres– desde cada uno de los extremos. Pero la forma de integración es la misma: percibiendo que ambos factores son complementarios.

Gilligan realizó una investigación con mujeres que tuvieron que enfrentarse al dilema entre abortar o no, mediante entrevistas en profundidad en el momento en que se les planteaba tal problema y con posterioridad a la toma de decisión. La propia autora especifica en su obra³⁹ que el número de participantes en la investigación, así como

37. ídem., p. 126.

38. Llegado este punto, es necesario especificar que Gilligan no considera el factor género como fuente *per se* de variación, sino que más bien lo considera en tanto resultado de las influencias educativa, social y cultural.

39. Gilligan, C. (1985), p. 207.

también las características de la muestra impiden la generalización de los resultados. A partir de estos estudios, la teoría sobre el desarrollo moral femenino que Gilligan propone, basada en una ética del cuidado y la atención, sigue la estructura de la teoría de Kohlberg, distinguiendo tres etapas: preconvencional, convencional y postconvencional, al mismo tiempo que, influenciada también por Piaget y Erikson, combina la descripción de las etapas con un período de crisis o de transición, cuya correcta resolución conduce a la etapa siguiente. Ya sin más dilación, pasamos a resumir las tres perspectivas morales.

En la primera etapa o perspectiva –a la que le correspondería el pensamiento preconvencional en la teoría de Kohlberg–, predominan los intereses del yo: cuando se entra en conflicto, lo justo es la acción que satisface las propias necesidades. Como consecuencia de ello, se puede experimentar sensación de soledad y falta de capacidad para mantener relaciones interpersonales. Esta fase va seguida de un período de crisis en el que la preeminencia absoluta de la decisión individual es valorada como egoísta. Comienzan, entonces, a aparecer un sentimiento de afecto y una actitud de conexión hacia las otras personas, que dan paso a la responsabilidad por la acción moral. Este proceso no puede realizarse sin la capacidad de autoestima, que permite considerarse buena persona, capaz de realizar buenas acciones por los demás. Así, si al principio de esta perspectiva el concepto de justicia se centraba en el propio yo y en las propias necesidades, ahora se centra en la conexión respecto a las otras personas. Ello implica también la inclusión y la participación sociales.

La segunda etapa es la que se corresponde con el pensamiento convencional. Se caracteriza por una notable conciencia de la conexión entre el yo y los demás, que permite establecer sólidamente la noción de responsabilidad. La participación y la interrelación son elementos fundamentales de esta perspectiva, y el juicio moral se basa en lo que hay de común y de compartido en los principios y reglas. En este pensamiento, ser buena persona significa atender a los demás, y se necesita sentirse aceptada por las otras personas. De esta manera es como se perfila la idea de bondad como autosacrificio, concepto éste que pone de manifiesto la importancia de la relación social para el pensamiento

moral de esta perspectiva. El período de crisis o de transición surge cuando hay problemas en mantener en relación los intereses de las otras personas con el propio yo; expresado de otra manera, cuando hay conflicto dado que, inevitablemente, se hará daño a alguien, sea cual sea el curso de acción escogido. En este momento, la noción de responsabilidad comienza a ampliarse y a liberarse de los límites de la relación de dependencia. Ya no se trata de ser responsable del bienestar de las otras personas, sino que se comienza a percibir que la auténtica responsabilidad es la del propio pensamiento y las propias decisiones.

La tercera de las etapas descritas por Gilligan tiene su homónimo en el pensamiento postconvencional. Gracias a la superación del período de crisis antes citado, se dispone de una nueva manera de entender las interrelaciones, en la que sobresale la aceptación del conflicto como característica inherente a las relaciones humanas. Se ha incluido también el propio yo, reconociendo la responsabilidad hacia una misma. Por consiguiente, hay una aceptación plena de la responsabilidad moral, una vez rotos los lazos de dependencia y de desigualdad en la relación característicos de la etapa anterior, y valoradas también las características de honradez y sinceridad. Se ha llegado así de una moral de responsabilidades a una moral de principios, expresada por el reconocimiento de los derechos individuales y sintetizada en el concepto de justicia, lo que supone una actitud de tolerancia en las valoraciones. La ética de los derechos permite valorar los propios intereses como legítimos, y se construye el imperativo no ya de no hacer daño a las otras personas, sino de comportarse responsablemente hacia el propio yo y hacia los demás.

Muchas son las críticas que la aportación de Gilligan suscita. La más notable es aquella que quiere ver en esta teoría una propuesta de ética *femenina* del cuidado, como oposición a la ética *masculina* de la justicia propuesta por Kohlberg. En el mismo sentido, se le ha censurado su concepción del yo centrado en la relación, por considerar que obedece a planteamientos ocultos de interés o poder. La influencia social y cultural en la educación de niñas y niños ha de ser considerada como factor fundamental de variación, y a estas influencias alude cons-

tantemente Gilligan, pero no para reivindicar nada propio de un género o de otro, ni tampoco para subordinar uno a otro, sino a nivel de igualdad:

“Planteando, en cambio, dos modos distintos, llegamos a una interpretación más compleja de la experiencia humana, que ve la verdad de separación y apego en las vidas de hombres y mujeres y reconoce que estas verdades son expresadas por distintos modos de lenguaje y pensamiento.”⁴⁰

40. *Ibidem.*, p. 281.

Referencias bibliográficas

- FREUD, S. (1968). *La división de la personalidad psíquica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo moral femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KOHLBERG, L. (1987). "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral." En J.A. Jordán; F. Santolaria (Comps.). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: P.P.U. 85-114.
- (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*. Madrid: Siglo XXI.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; ALMARAZ, J. (Comps.) (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero.
- PETERS, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1984; 5ª ed.). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- PUIG, J.M^a; MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- SKINNER, B.F. (1971). *Ciencia y conducta humana. Una psicología científica*. Barcelona: Fontanella.
- SELMAN, R.L. (1989). "El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica." En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 101-124.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.