

La psicología del desarrollo moral (debates y problemas).

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BASANTA, ELISA y JUAN BRUNETTI.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BASANTA, ELISA y JUAN BRUNETTI (2002). *La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)*. *Revista Argentina de Psicología*, 34 (Año:), 9-24.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/128>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/dHv>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La psicología del desarrollo moral (Debates y problemas)

Introducción

El presente trabajo es un producto de indagaciones tendientes a identificar elementos comunes presentes en las investigaciones empíricas sobre desarrollo moral y constituye una propedéutica a la implementación de estas investigaciones en el ámbito de la psicología educacional. Las preguntas que nos mueven se centran en la factibilidad de conducir los resultados alcanzados por los estudios empíricos sobre pensamiento moral al ámbito educativo. No se trata de un mero aplicacionismo sino de una revisión en profundidad de la compatibilidad de estudios que presentan puntos de convergencia y de absoluta inconmensurabilidad. En este sentido y para este objetivo final, las presentes reflexiones son una puesta al día del estado del arte sobre las investigaciones acerca del desarrollo del razonamiento moral.

Los comienzos de la psicología moral

En psicología moral los trabajos teóricos antecederon a los empíricos. Dentro del primer grupo encontramos: estudios sobre el sentimiento moral (Bain, 1880, Höffding, 1882; James, 1890, 1891; Baldwin, 1893; Ribot, 1896) sobre las costumbres morales (Wundt, 1886, 1889, 1896) la moral como fenómeno social (Ebbinghaus, 1907) la explicación psicofisiológica del imperativo moral (Leuba, 1896) la explicación genética del yo ético (Baldwin, 1897).

Los primeros trabajos empíricos de psicología moral aparecen a fines del siglo de XIX. El primer estudio empírico de la moralidad es el de Osborn (1894) que consistió en un cuestionario semiestructurado administrado a niños a fin de que señalen que debería hacer un niño para ser llamado bueno o malo. Otro trabajo, fue el de Franck Chapman Sharp quien preparó 10 situaciones hipotéticas en las que se pusieran en juego las creencias morales y se las presentó a los miembros de la clase de psicología en la Universidad de Wisconsin. Dentro de este grupo ubicamos, los trabajos de J. Street (1897/98) quien realizó un estudio con una muestra de 183 sujetos utilizando el método de introspección; el estudio de Kliné (1903) sobre ética juvenil, con un cuestionario administrado por el profesor a 2594 sujetos y las investigaciones de Meumann (1912, 1914) en las que expone el

desarrollo moral del niño. Esta es la primera investigación sobre desarrollo moral realizada en niños de entre 6 y 14 años, que apunta a identificar los ideales de los niños mediante las respuestas a cinco preguntas planteadas por el investigador. El mismo Meumann llevó estos resultados al campo pedagógico y extrajo conclusiones acerca de la importancia pedagógica del desarrollo moral del niño. Más detalles sobre estas primeras investigaciones experimentales en psicología moral se pueden encontrar en Perez-Delgado, Samper García, Martí Vilar (1996).

Este desarrollo de investigaciones psicológicas en el ámbito de los fenómenos morales, sufrió una recaída hasta mediados del siglo XX. Salvo los trabajos de Piaget y de Hartshorne y May(1928), fueron muy escasos los estudios empíricos que trataron este tema en la primera mitad del siglo XX¹. Hay dos hechos que explicarían esta situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt, por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la eliminación de la conciencia del campo de la psicología por parte del conductismo (Pinillos, 1984, 299). En una línea de indagación distinta se ubican los trabajos freudianos sobre la moralidad. Freud considera la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales como funciones propias del superyo.²

A mediados de los sesenta y fines de los setenta se produce un renovado interés por el problema moral y de los valores. Encontramos los trabajos de Allinsmith (1960), Aronfreed (1960), Slaby y Parke (1971) , Camon (1973), Irwin y Moore(1971). A partir de las mismas citas de Kohlberg (Perez-Delgado; Mestre-Escribá, 1993:348) se pueden identificar diversas líneas de pensadores interesados por el desarrollo moral: por un lado, procedentes del ámbito filosófico: Hare, Rawls, Brandt, Habermas; por otro, del ámbito psicoanalítico: Freud, Erickson, Sullivan.

La importancia de la obra de Jean Piaget

La influencia de Jean Piaget [Suiza (1896-1980)]en el campo de lo moral es múltiple. Aunque su obra en este campo fue mínima en lo cuantitativo, su riqueza y profundidad en la metodología y en

¹ Cfr. TURIEL, E. (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Cap. 7

² Cfr. LAPLANCE,J. PONTALIS, J-B Diccionario de Psicoanálisis. (419 a 421)

la delimitación del objeto hará que sea retomada y profundizada por autores como Kohlberg y Habermas, entre otros.

Piaget delimita su objeto de estudio al establecer que " toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas" (1932: 9) De ahí que decida estudiar las reglas que los niños establecen y respetan en los juegos sociales más simples.

Piaget se planteará ¿existe un sólo tipo de autoridad y un sólo tipo de reglas?. En sus investigaciones va a demostrar que existen, al menos dos tipos de reglas y de autoridad bien diferenciadas: la del respeto unilateral y la del respeto mutuo. Señalará además que "tanto en la sociogénesis como en la ontogénesis se tiende a sustituir la regla de obligación por la regla de cooperación". Observará también que la autonomía se produce mediante el desplazamiento del respeto unilateral (respeto al adulto) al respeto mutuo (respeto entre iguales).

De Baldwin obtendrá Piaget una idea importante: tras una fase ´sindóxica´ (reflejo de la presión social), el individuo pasa, a través del razonamiento, a la fase ´sinómica´ (interiorización de las normas en la conciencia, ideal moral). Pero Piaget establece, que no se produce una autonomía auténtica: sólo se consigue una elaboración personal de lo recibido, pero sin variación cualitativa alguna, porque carece de la experiencia de la colaboración entre iguales.

Piaget incorporó para su psicología moral el concepto kantiano de autonomía moral. La originalidad del ginebrino consistirá en incorporar a la autonomía de la razón práctica kantiana, la indispensable experiencia de la cooperación social; esto es, la infusión de la noción de bien en la forma kantiana del deber. El bien presentado aquí como la justicia equitativa, "sólo a través de compartir perspectivas con iguales, una lógica y una moral genuinas pueden reemplazar a un realismo egocéntrico, tanto lógico como moral". Otra diferencia consiste en la preocupación Piagetiana por atender a la evolución de la moralidad. Finalmente, una diferencia de fondo, que podríamos llamar epistemológica, que se refleja en la moral, consiste en el constructivismo piagetiano, diferente en distintos sentidos al idealismo trascendental Kantiano. Y que tiene su repercusión en lo moral en

tanto que para Piaget las interacciones continuas con el objeto van dando lugar a diferentes estructuras cognitivo-morales.³

Piaget trató de saber cómo concibe el niño el respeto por las reglas, para ello se sirvió de las reglas del juego social en cuanto aparecen como obligatorias para todo jugador normal, luego pasó de las reglas del juego a las reglas específicamente morales al estudiar la mentira infantil y su enjuiciamiento. Finalmente indagó las nociones morales surgidas de las relaciones de los niños con los adultos y entre sí, centrándose en la idea de justicia.

Que la moral es un sistema de reglas a respetar parece establecido por Kant y por los durkheimianos, las diferencias aparecen a la hora de precisar cómo la conciencia llega a ese respeto por las reglas. Piaget estudiará la estructura de la moralidad en el niño, poniendo en claro el papel del influjo adulto sobre el niño, el efecto de la cooperación entre iguales y la incidencia del desarrollo intelectual sobre el juicio moral, poniendo de relieve la interrelación de los tres factores.

Para Piaget, ninguna realidad moral es completamente innata, las reglas morales son el resultado del desarrollo cognitivo y en especial son el resultado de las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos. Las relaciones mantenidas con los adultos favorecen la moral heterónoma, siendo las sanciones el medio a través del cual se graban las reglas exteriores en la conciencia.

Por el contrario las relaciones establecidas entre pares dan como resultado la moral autónoma. Estas reglas surgen de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el diálogo y la cooperación. El sentimiento de afecto y el temor a perder la buena consideración ante los pares, favorece su cumplimiento.

Las investigaciones piagetianas se centran en tres temas: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia.

³ Para una descripción más profunda de la cuestión, consultar ORMART, E. (en prensa) Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología.

El estudio de las reglas de juego (analizado desde las prácticas lúdicas que realizan los niños en el juego de las canicas), fue llevado a cabo en dos investigaciones , en la primera investigaba "las prácticas de las reglas", en la segunda "la conciencia de las reglas".

Respecto a las prácticas de las reglas, distinguió cuatro estadios. En el primer estadio " motor individual" (niños menores de dos años), en este período no existen las reglas.

En el segundo "egocéntrico" (de los dos a los cinco años)se limitan a imitar a los adultos; aún no comparten las reglas de juego. En el tercero de " cooperación naciente" (entre los siete y ocho años), aquí intentan dominar a sus compañeros mostrándose preocupados por el control mutuo, e iniciando el uso titubeante de reglas colectivas. En el cuarto "codificación de las reglas" (aparece entre los once y doce años), aparecen las aptitudes para codificar y discutir las reglas.

En relación a la conciencia de la regla , Piaget diferencia tres estadios. En el primero no hay conciencia de la regla, porque no hay reglas de juego propiamente dichas. En el segundo, que se inicia entre los dos a cinco años, las reglas son consideradas por los niños como sagradas, eternas y de origen adulto, y cualquier modificación a las mismas es interpretada siempre como una transgresión. En el tercer estadio considerado como "de la conciencia de la regla", éstas tienen un carácter racional y autónomo y son consideradas como leyes surgidas por acuerdo mutuo, y por tanto, abiertas a modificaciones y variaciones admitidas por el grupo.

El segundo tipo de investigaciones llevadas a cabo por Piaget, estuvo destinado a estudiar las normas morales en el adulto, es decir a las consecuencias que la presión de los adultos ejerce en la conciencia infantil. En ellas se intentaba conocer las opiniones y juicios de los niños a propósito de las mentiras, las torpezas y los robos.

En este estudio distinguió Piaget dos etapas . En la primera diferenció la transición de una etapa de "realismo moral" a otra de "juicio autónomo". "El realismo moral se caracteriza por el carácter heterónomo del deber, se considera como bueno exclusivamente la obediencia a las normas del adulto; y por la concepción objetiva de la responsabilidad, en donde la conducta se valora en función del grado de fidelidad a la norma prescindiendo de las intenciones que la inspiran". (p.46)

En relación al estudio de las torpezas y el robo, Piaget comprobó dos tipos de responsabilidad. La responsabilidad objetiva, esta responsabilidad se observa hasta los siete años y luego declina, juzga la conducta en función de sus resultados. La responsabilidad subjetiva, aparece hacia los nueve años, juzga los actos por la intención y las motivaciones del autor.

En referencia a la mentira, dejó establecido que el realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo: "El niño en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad.

La regla de no mentir, impuesta por la presión adulta le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más 'objetiva' que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica e interior de su espíritu. De aquí proviene el realismo moral y la responsabilidad objetiva, indicios de una puesta en práctica inadecuada de la regla. En segundo lugar en que los hábitos de cooperación convencen al niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará comprensible, se interiorizará y no dará origen más que a juicio de responsabilidad subjetiva (...)

La necesidad de decir la verdad e incluso de buscarla por sí mismo, efectivamente, sólo son concebibles en la medida en que el individuo piensa y actúa en función de la sociedad, y no de toda la sociedad (pues, precisamente, las relaciones de presión entre superiores e inferiores empujan en muchos sentidos a estos últimos a la mentira), sino de una sociedad basada en los principios de la reciprocidad y respeto mutuo, o sea , de cooperación " (op.cit.186-187)

Estudiando aspectos de la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad de los adultos; la responsabilidad colectiva; los juicios de los niños sobre las sanciones; la justicia inmanente; la justicia distributiva; la relación entre igualdad y autoridad, y otros, es como Piaget llega a la noción de justicia. Noción que para Kohlberg constituirá lo central en la consideración de lo moral.

Piaget llega a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia, depende del respeto mutuo y de la solidaridad entre los niños. Las influencias de los adultos y de las normas pueden

reforzar o dificultar tal desarrollo, pero son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen decisivamente en el desarrollo de la noción de justicia.

En referencia a las sanciones, los más pequeños se manifestaron a favor de sanciones severas e independientes del acto: la sanción expiatoria. Los mayores optaron por aquellas sanciones que exigen la reparación del daño o soportar las consecuencias del acto: la sanción de reciprocidad. Las investigaciones que estudiaron el conflicto entre la justicia distributiva (igualdad), demostraron como los niños más chicos se manifiestan a favor de castigos, mientras que los más grandes sugerían otras alternativas basadas en criterios de igualdad o equidad.

Como consecuencias de estas conclusiones describió tres períodos en el desarrollo de la noción de justicia. En un primer período (entre seis y ocho años), la justicia es comprendida como obediencia, se relaciona deber con justicia y desobediencia con injusticia. En un segundo período (entre ocho y once años) entienden la justicia como igualdad "lo justo es un trato igual para todos sin tener presente las circunstancias personales de cada sujeto" (47). En el tercer período, los niños equiparan la noción de justicia con la de equidad, se supera el igualitarismo a favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece.

En síntesis

ESTADIOS	REGLAS DEL JUEGO		OPINIONES Y JUICIOS DE JUSTICIA			LOS NIÑOS
	PRACTICA DE LA REGLA	CONCIENCIA DE LA REGLA	MENTIR A	TORPEZ A	ROBO	
PRIMERO (0 A 2 AÑOS)	Motor individual	No existe conciencia de las reglas	-----	-----	-----	-----
SEGUNDO (2 A 5/6 AÑOS)	Imitación de los adultos	Reglas sagradas	REALISMO	RESPONSABILIDAD OBJETIVA	-----	-----

		eternas y de origen adulto. La modificación es una transgresión	MORAL	Juzga la conducta en relación con los resultados.	De 6 a 8 años: es entendida como obediencia. La
TERCERO (7 A 9/10 AÑOS)	Cooperación naciente	Carácter racional y autónomo. Las reglas surgen del acuerdo mutuo	La regla se hace comprensible y se interioriza.	RESPONSABILIDAD SUBJETIVA Juzga los actos por las motivaciones de autor.	injusticia es equivalente a la desobediencia. De 8 a 11 años: La justicia es entendida como igualdad. Trato igual para todos.
CUARTO (11 Y SS)	Codificación de las reglas				Justicia entendida como equidad. Tiene en cuenta las circunstancias particulares.

Luego de "El criterio moral en el niño" Piaget abandonó las indagaciones sobre lo moral y se preocupó por delinear las características centrales de la lógica del pensamiento infantil y las bases de su epistemología genética. Luego de treinta años, sus tesis fueron retomadas por Lawrence Kohlberg.

Tras los pasos de Piaget: Kohlberg

Lawrence Kohlberg en su tesis doctoral de 1958 "El desarrollo del pensamiento moral y opción moral entre los diez y diecisiete años", estableció en el pensamiento moral, la existencia de seis estadios sucesivos y universales. (Piaget había considerado dos etapas : la heterónoma y la autónoma, culminando esta última a los doce años y también había observado que la acción moral precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción). Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio moral, entendiendo que este consiste en la capacidad del sujeto para razonar respecto a los temas morales; es así que considera que el juicio es anterior a

la acción. Estableció que el desarrollo del juicio moral requiere una serie de capacidades psíquicas (capacidades cognitivas o intelectuales y perspectiva social); la inmadurez de alguno de ellos impedirá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral.

Kohlberg estableció tres niveles básicos de razonamiento moral y en cada uno de ellos estableció dos estadios. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. (Barra, 1987: 10)

"Cada nivel de juicio moral implica tres aspectos. Uno, los modos generales de definirlo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la 'percepción de lo bueno', y tres, la perspectiva social del estadio. Los niveles son el preconvencional, el convencional y el posconvencional.

En el nivel preconvencional todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas. En el convencional el individuo emite juicio tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él.

Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social. El nivel posconvencional, el individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Éstas serán aceptadas en la medida en que se fundamenten en principios y no por reglas sociales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad" (op.cit.50-51)

De este modo Kohlberg amplía lo propuesto por Piaget incluyendo en sus consideraciones la vida adulta. Pero ambos comparten los supuestos constructivistas y genéticos en la producción de razonamientos morales.

Kohlberg describe seis estadios morales

Estadio 1 -Moralidad Heterónoma -(de los cinco a los ocho años): las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño quiere cumplir por temor a ser castigado. Tienden a establecer una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo. Por ello considera que está bien no violar las normas que están respaldadas por castigos; obedecer por obedecer, y evitar daños físicos a personas o propiedades.

Estadio 2- Moral Instrumental e Individualista – (entre ocho y catorce años)

Lo correcto y justo es actuar de modo de satisfacer las propias necesidades y, si llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades las necesidades de los demás. Pero el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o solidaridad, es el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: "tu me procuras este beneficio, y yo te colmaré esta necesidad"

Tercer Estadio- Moral Normativa Interpersonal –(aparece generalmente en la preadolescencia, pudiéndose extender durante toda la vida) Consideran que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás. Lo correcto es vivir en coherencia con las expectativas de las personas próximas. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan. Las razones para actuar en forma justa, se basan en la necesidad de "ser una buena persona", entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. En relación al concepto de justicia se pasa del intercambio a la reciprocidad. Aparece la idea de equidad, por la cual se favorece al más débil.

Estadio 4- Moral del Sistema Social –(Suele iniciarse en la mitad de la adolescencia y en algunos casos se prolonga durante toda la vida. La justicia es definida en función de toda la comunidad. El

comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, respetando con tal comportamiento a la autoridad establecida . Salvaguardar a las instituciones en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social.

Estadio 4,5- Nivel Transicional- (Aparece entrada la adolescencia y estaría ubicado entre el cuarto y el quinto) . Se incluye en el nivel posconvencional, pero todavía no estaría basado en una moral de principios .

En el estadio cuatro, los criterios estaban pensados para salvaguardar las normas morales del sistema social, y cuando el sujeto entra en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por el sistema entra a desarrollarse este estadio..

La corrección moral es considerada por el sujeto como una cuestión únicamente personal y subjetiva. Se reconoce la relatividad de los distintos criterios sociales. El sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales; estas acciones suelen estar basadas en criterios hedonistas o emotivos, o en roles o en normas interiorizadas en el cuarto estadio. Elaboran una moral arbitraria y relativa; No pueden dilucidar los conflictos morales, pues cualquier opción es igualmente buena.

Estadio quinto- Moral del Contrato y de los Derechos Humanos- (Surge hacia el fin de la adolescencia) Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización se imponen. El comportamiento correcto deberá tener en cuenta tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con las primeras, en pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales Pese al carácter relativo de la mayoría de las normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos como la vida y la libertad que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Los sujetos que están en este estadio, se sienten con la obligación de cumplir con la ley,

porque la han acordado mediante el contrato social y porque responde a valores deseados universalmente. La preocupación se centra en observar que las leyes y los deberes sociales estén basados cálculos racionales de utilidad general " el mayor bien para el mayor número de personas"

Estadio 6 – Moral de Principios Éticos Universales - (Son muy pocas los hombres que alcanzan este estadio, y se logra a partir de los veinte años.)Supone regirse por principios éticos autoescogidos, considerar justas a las leyes cuando se ajustan a tales principios y cambiarlas en caso contrario.

En síntesis

Niveles	Etapas del razonamiento moral					
	Primera (5 a 8 años)	Segunda (8 a 14 años)	Tercera (14 y más)	Cuarta	Quinta (20 y más)	Sexta
PRECONVENCIONAL (Niñez)	La obediencia es por temor al castigo	Búsqueda de recompensas personales e intercambio de beneficios				
CONVENCIONAL (Adolescencia)			Ser bueno es ser agradable a los demás	Las leyes son absolutas y deben ser obedecidas		
POSTCONVENCIONAL (Adolescencia tardía y Edad adulta)					Conciliación de derechos individuales y generales	Lo correcto es asunto de la conciencia moral.
JUSTICIA	Justo es aquello por lo que recibiré recompensa	Justo es lo que me beneficia a mí y en lo posible a otro. (Intercambio)	Ser justo es ser una buena persona. (Reciprocidad)	Ser justo es obrar en función de la comunidad	"El mayor bien para el mayor número" Cálculo de utilidad	Aquello que responde a principios éticos autoescogidos.

La igualdad entre los seres humanos, el respeto a su dignidad , libertad y autonomía. Tales principios han sido analizados por Rawls y Habermas, y lo común a ellos es el empeño por justificar que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas.

En el diálogo cada uno de los intervinientes aporta los mejores argumentos para justificar su elección moral, escucha las razones de los otros, en una búsqueda común de soluciones a los problemas. Desde otra formación teórica, pero sostenido en este punto Junger Habermas sostiene la posibilidad del consenso desde las condiciones dadas por la comunidad ideal.

Habermas adopta al igual que Kohlberg lo justo como constitutivo de lo moral. Pero la forma de razonamiento moral centrada en lo justo constituye el nivel superior de razonamiento y decisión. Habermas (1991) también establece niveles de razonamiento moral que no son evolutivos, pero cada nivel supone una superación del anterior. El primer nivel es el de lo *pragmático*, donde lo bueno es lo que sirve, lo que funciona. El siguiente nivel se caracteriza por un modo de razonamiento *ético*, en el que hay una consideración por los ideales de la buena vida y por el propio proyecto de vida. El tercer nivel (*moral*) supone la consideración de lo justo, implica pasar del plano individual al colectivo, en el que se tienen en cuenta los intereses de todos los individuos.

Kohlberg distingue tres operaciones cognitivas involucradas en el razonamiento moral:

- La simpatía, pues ella comprende la identificación y empatía hacia los otros, condiciones necesarias para el respeto mutuo.
- El intercambio ideal de roles, que permite encontrar soluciones que tengan en cuenta la meta de lograr el equilibrio de los diversos intereses en juego. El intercambio de roles implica la reversibilidad de poder tener en cuenta los diversos intereses para llegar al consenso.
- La universalización se pone en juego cuando se ha adoptado una decisión con ayuda de las dos operaciones anteriores. Pues se considera la situación concreta como parte de un universo de

situaciones similares posibles y se generalizan los resultados de esa decisión a todos los casos similares.

Villegas de Posadas (1998:231) ha señalado que tanto Habermas como Apel proponen considerar el intercambio de roles desde un modelo discursivo, no emotivo; reemplazando la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los otros por el acto colectivo de intercambio.

Características comunes de los enfoques evolutivos.

Tanto Piaget como Kohlberg establecen una secuencia de estadios. Un estadio es un modo conciente y distintivo de aprehensión de la realidad.

Los estadios cognitivos tienen las siguientes características (Barra:1987):

1. Implican formas cualitativamente diferentes de pensar.
2. Forman una secuencia invariante.
3. Forman un todo estructurado. La estructura es vista como un sistema con leyes, que rigen para el funcionamiento de esta totalidad, diferentes a las leyes o propiedades de los elementos.
4. Cada estadio es una integración jerárquica del anterior.

En relación con la metodología utilizada podemos señalar que:

- ❖ Kohlberg propone la realización de una entrevista sobre el juicio moral compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema involucra un personaje que tiene que escoger entre dos valores conflictivos. Su interés se centra en la forma y estructura del razonamiento y no en el contenido específico.
- ❖ Piaget también realiza un interrogatorio a los niños, mientras juegan (en el caso de la investigación sobre el juego de canicas) y entrevistas con dilemas hipotéticos para la investigación sobre la noción de justicia.

Para el enfoque cognitivo evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación siempre mayor y mejor orientado hacia el equilibrio. El conflicto en la interacción entre organismo y ambiente es el motor para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores. El conflicto

cognitivo puede surgir de las contradicciones internas que se producen a consecuencia del desarrollo espontáneo o puede resultar de la confrontación del sujeto con determinados acontecimientos o situaciones artificialmente planteadas por otros.

El enfoque cognitivo evolutivo sostiene que existen relaciones entre cada estadio moral y el estadio lógico concomitante. Este planteo ha llevado al desarrollo de algunas críticas internas al enfoque, que consideraremos en detalle mas adelante.

Un elemento central a tener en cuenta en las situaciones estudiadas consiste en la consideración de las interacciones del sujeto en diferentes grupos sociales. La interacción con grupos de pares da cuenta de la modalidad que cada sujeto tiene de asumir un rol y de cambiar de rol. La capacidad de asumir el rol de otros es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde los seis años y que juega un papel central en el desarrollo del juicio moral. (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984) Las investigaciones sobre la asunción de roles de otros y el cambio de perspectiva fueron llevadas adelante no solo por Piaget y Kohlberg, sino también por Feffer y Gourevitch (1960) Flavell (1968), Selman y Byrne (1974), entre otros.

Criticas y debates en los enfoques cognitivo evolutivos

En la investigación sobre el desarrollo sociocognitivo el enfoque predominante ha sido el global integrador, que asume que la estructura del pensamiento del individuo forma un sistema coherente. De este modo, los diferentes aspectos del juicio moral estan vinculados entre sí, así como el pensamiento del dominio social con el dominio no social.

Tanto Piaget como Kohlberg sostienen que las etapas del juicio moral estan relacionadas con lo que se supone son aspectos mas básicos del desarrollo cognitivo no social, como por ejemplo, los que Piaget identificó con el periodo sensorio motor, preoperatorio, operatorio concreto y formal. En su conocido compendio "*La psicología evolutiva de Jean Piaget*" (1985: 316) Flavell señala que el mecanismo al cual Piaget atribuye la responsabilidad por el desarrollo de una moral racional es exactamente el mismo que origina la racionalidad en general.

Kohlberg sostuvo que el desarrollo cognitivo es necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. Las etapas del desarrollo cognitivo preceden las etapas del juicio moral, pero no garantizan su emergencia.

En un esfuerzo diferenciador, en sus propias investigaciones, Flavell, señala que las operaciones básicas son comunes pero que existen herramientas cognitivas específicas para cada dominio, como por ejemplo, la empatía, en el dominio social.

Turiel es uno de los investigadores que sigue la línea de investigaciones inspirada en Piaget pero que se distancia de este enfoque predominante postulando la existencia de estructuras parciales que se aplican a ciertos dominios de conocimiento. Turiel (1989:47 ss) desarrolla en extensión la cuestión de la hipótesis necesaria pero no suficiente. Hay una contradicción entre la necesidad de un sistema de secuencia invariante y la posibilidad que sobre el sistema general se funde otro desarrollo. Para el dominio social, en este caso, es necesario un sistema de etapas generales del desarrollo pero no es suficiente. Por lo tanto, el niño puede pasar a una etapa de desarrollo más evolucionada en el sistema general pero no en el dominio específico. Con esto, Turiel muestra que " si (a) un sistema de etapas es requisito previo para otro sistema de etapas, entonces (b) las etapas del segundo sistema no podrían formar una secuencia invariante. Una secuencia invariante de desarrollo se produce cuando cada etapa es generada por la anterior en el mismo sistema, a través de interacciones con el medio" (1989: 51) Estas contradicciones tienen dos modalidades de resolución: 1) que el dominio social no forma un sistema independiente del global pues contiene leyes idénticas a él. 2) Hay un dominio de conocimiento social que no depende de estructuras cognitivas no sociales. Finalmente, Turiel sostiene que el conocimiento social y no social se dan en dominios diferentes (1983,1985, 1989). La tarea del investigador, será identificar aquellos dominios sociales que forman sistemas organizados de pensamiento y trazar sus secuencias evolutivas. Turiel, entonces distingue tres categorías generales (1979) la psicológica (conocimiento de las personas), la social (conocimiento de los sistemas de relaciones sociales) y la moral.

Castorina Faigenbaum (2000:17) retoman las tesis de Turiel (1984/1989) acerca de la necesidad de atender a la especificidad del contenido conceptual de los dominios desde una perspectiva constructivista. Las conclusiones centrales a las que arriban son:

- El dominio social no está prefijado, sino que se constituye en la relación sujeto con su campo de experiencia. Esto implica la desnaturalización de las restricciones, esto es "no tomarlas como datos previos al proceso cognitivo, sino como componentes dinámicos susceptibles de ser transformados por el proceso cognitivo mismo, y de ser tematizados por análisis explícitamente epistemológicos" (2000:23)
- el dominio no es meramente una especificación de sistemas de conocimiento más generales, sino que suponen recorridos constructivos propios de un campo de experiencia.
- los dominios se definen, no a priori sino por su organización conceptual y por el campo de fenómenos que abarcan.
- Hay restricciones propias del campo de experiencia correspondiente a un dominio específico. Por ejemplo, las instituciones sociales en las que se da el conocimiento operan como restricciones a la interacción cognitiva.

Reflexiones finales

El esfuerzo de pesquisar los estudios empíricos sobre razonamiento moral tiene una utilidad en sí misma, debido a los importantes aportes que en el plano del conocimiento científico ellos comportan. Pero tienen en este caso un valor agregado en tanto que el desarrollo de un pensamiento moral autónomo, reflexivo y que contemple la justicia, en el niño y en el adolescente, señalan una meta esperable de toda sociedad que se precie de democrática. Tal meta social se manifiesta en una política educativa que intente hacer factibles tales objetivos. Las indagaciones precedentes marcan lineamientos que aporta la psicología evolutiva a las reflexiones propias del ámbito de la psicología educacional. ¿Es posible constatar procesos de aprendizaje que supongan la apropiación de contenidos morales? ¿Estos procesos constatados por Piaget y Kohlberg en el ámbito lúdico y experimental son también constatables en el ámbito educativo? ¿Puede la escuela ser disparadora de

dilemas morales que favorezcan avances en el plano moral? ¿Puede ser el ámbito áulico un suelo fecundo para el debate, la reflexión y la contraposición de diversas posturas morales?

Bibliografía

- BARRA ALMAGÍA, E.(1987) "El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg". En *Revista Latinoamericana de Psicología* vol 19, nº1 , 7-18
- BASANTA, E. (2001) *Ética y universidad*. Primera parte. Ed. C&C.
- BASANTA,E; BRUNETTI,J.; ORMART, E. y otros (2000) "La ética en la educación universitaria. En *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología* Año 4, nº 2 .
- BASANTA, E. BRUNETTI, J. y ORMART,E. (en prensa) "La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación". En *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*.
- CASTORINA, FAIGEMBAUM (2000) *Restricciones de dominio: hacia una diversidad de enfoques*.
- HERSH, R.,REIMER,J. PAOLITTO,D. (1984) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- KOHLBERG,L y otros. (1997) *La educación moral según Laurence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa
- KOHLBERG, L (1976) " Moral stages and moralization" en LICKONA (de) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehard & Winston. Traducción al castellano en *Infancia y Aprendizaje*, 1982.
- PEREZ-DELGADO, E y otros (1996) "Cuestionarios de contenido moral en la Psicología anterior a la primera guerra mundial", En *Revista Latinoamericana de Psicología* vol 17, nº1 2, 135-164
- PEREZ-DELGADO,E, MESTRE- ESCRIBA, V. (1993) "Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica del desarrollo moral. Posición de Kohlberg frente a algunas posturas conductistas." *Revista de Historia de la Psicología*. vol 14 nº 3, 4, 347-360
- PIAGET,J. (1934) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Niño y dávila
- TURIEL, TEDESCO, LINAZA (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- TURIEL, E (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate

VILLEGAS, C. (1998) Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral, *Revista Latinoamericana de Psicología* 30, n°2 223-232

VILLEGAS, C. (1995) "Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad". *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol 27, n°3 463-470