

# Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales

Jorge Eduardo Vargas Vargas\* - [jorge.vargas@unimilitar.edu.co](mailto:jorge.vargas@unimilitar.edu.co)



Recibido el 20 de marzo de 2009 - Aceptado el 30 de abril de 2009

\* Filósofo, especialización en: gestión de empresas asociativas, gerencia financiera, pedagogía y docencia universitaria, Maestría en docencia. Docente- investigador Grupo de investigación Ética educación y sociedad, Departamento de Educación, Universidad Militar Nueva Granada.

## Resumen

En los últimos dos siglos, sobre todo la secularización, la división entre Estado e Iglesia, la llegada de la industrialización, el materialismo y otros fenómenos, vienen a dar otra visión y forma de ver la conciencia. Esto hace que el tema de la educación o la formación de la conciencia sean casi olvidado o tratados en ámbitos mucho más cerrados, hasta casi llegar a perderse tanto del ambiente religioso como del escolar. Esto ha generado que en el mundo contemporáneo el tema sea bastante desconocido y que sólo se recurra a él como algo teórico, pues en realidad una práctica real es muy poco probable que exista en el ámbito escolar. Es aquí donde encuentra la actualidad de esta investigación, pues se trata de actualizar el tema y sobre todo de volver a darle el papel protagónico a las instituciones educativas para que tomen en serio su rol de educadora de la conciencia moral, pues es un espacio de suma relevancia en consideración al tiempo que una persona pasa dentro de ella. Uno de los aportes de la investigación será recordarle a la educación y en especial a la educación superior su papel como formadora de la conciencia y la manera como debe pedagogizar la estructura curricular para que produzca el resultado esperado.

## Palabras clave

Formación de la conciencia moral, autonomía, heteronomía, estadios, roles.

## Abstract

In the last two centuries, mainly secularisation, which is the division between State and Church, as well as the arrival of industrialization, materialism and other phenomena,

have come together to give “consciousness” another prospective. This has affected the subject of the education as much as the creation of consciousness to the point that same is now almost forgotten, or even treated in environments much more closed.. This has generated that, in the contemporary world, the subject is not enough known and people only approach it from a theoretical view due to the fact that is not likely to find a school practice or academic subject on this. It is here where this research finds its importance because its aim is to update the approach of consciousness and to give it a more central role in the educational fields. The author believes that is in the school that the subject of moral consciousness should be approached from the practical prospective.

## Key words

Moral consciousness, development, autonomy, heteronomy, stages, role.

## Introducción

### Conciencia moral

Establecer referentes en torno al concepto de conciencia moral impone una revisión etimológica y del desarrollo histórico del concepto mismo.

Ferrater (1975) afirma que el término conciencia puede referirse, en primer lugar, al reconocimiento de algo exterior o interior. Apunta al conocimiento del bien y del mal y en este caso, se habla de conciencia moral. Para rastrear los orígenes del concepto en nuestra tradición, hemos de remitirnos a las fuentes griegas y judías. El término griego, *synéidesis*, a juicio

de Mondolfo (1941, pág. 44) es posterior a la noción misma que va elaborándose a través de la tragedia, las corrientes órficas y, sobre todo, el pitagorismo en donde cobra una importancia decisiva el examen de conciencia por el que se enseña a avergonzarse ante uno mismo más que frente a los otros. A partir de ahí, el concepto se transmitirá tanto a Demócrito por una parte, como a Sócrates, Platón y Aristóteles. Pero será entre epicúreos y estoicos donde el concepto alcanzará un mayor relieve como crítica del propio comportamiento, bien a través del examen entre maestro y discípulo, bien como examen ante sí mismo como la voz racional de la naturaleza, pues es a través de la *oikeiosis* (autopercepción), que el hombre puede conocer en su interioridad la ley natural conforme a la cual ha de vivir. Estas concepciones penetrarán en el cristianismo y se juntarán con el judaísmo en donde la ley divina, no escrita y eterna, será el fundamento de la moralidad (Rubio 1978, pág.104).

Etimológicamente, entonces, el término conciencia proviene del griego *synéidesis*, lit, uno conociendo con (sun, con; oída, conocer), esto es, un co-conocimiento (con uno mismo), el testimonio dado de la propia conducta por la conciencia aquella facultad mediante la cual llegamos a saber la voluntad de Dios, como aquello que esta dispuesto para gobernar nuestras vidas. (Deuofour 1992, pág. 158).

Afirma Simon que “Si acudimos a la definición nominal la palabra conciencia (*cum scire*) indica la aplicación de un conocimiento a un caso particular, aplicación que, evidentemente es un acto. Si bien la etimología no decide la cuestión, es, sin embargo, un indicio que con-

firma el análisis de los actos de la conciencia moral” (Simon, 1984, pág. 309).

La conciencia entonces se define como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo. La noción de conciencia moral designa el sentido innato del bien de la naturaleza humana y su aplicación a la acción, y confusamente, coincide con las nociones de *sindéresis* y de *recta razón*. Ella comprende, dice Sastoque (2001) una conciencia psicológica que varía de una persona a otra y que puede ser definida como la actividad de la conciencia del sujeto que se examina así mismo, sus actividades, su experiencia y su comportamiento, sea externo o interno. Conciencia moral y conciencia psicológica se integran y se influyen mutuamente.

Es de resaltar que históricamente, con el nombre de conciencia moral o de otros equivalentes, se refiere a algo que no es inoperante, sino que actúa en el ámbito de la conducta y de las costumbres y ello de forma natural, a tal punto que, desde la antigüedad clásica, los Padres de la Iglesia y muchos escolásticos entendieron la conciencia moral como una *sindéresis*, es decir, la capacidad de juzgar rectamente, pues como bien lo expresa MacIntyre (2001, pág. 156) “Juzgar a un hombre es juzgar sus acciones concretas... porque las virtudes son cualidades que mantienen a un hombre libre en su papel y que se manifiesta en las acciones que su papel requiere”.

Desde la perspectiva Tomista, conciencia significa facultad del conocimiento moral, es la facultad humana del juicio moral, es la capacidad del hombre para discernir entre el

bien y el mal, entre lo justo y lo injusto. La conciencia es un acto del intelecto.

“La conciencia moral es un hábito del cual surge el acto de la conciencia moral. El está unido al hábito de la razón práctica y de la *syndéresis* y suministra los principios de los cuales se sacan las conclusiones que vienen determinadas en el acto de la conciencia: Aquel hábito del cual surge el acto de la conciencia no es un hábito separado de aquel de la razón y de la *syndéresis*, porque el hábito de los principios no es diverso de aquel de los cuales se sacan las conclusiones correspondientes” (Sastoque 2001, pág. 237)

En la modernidad, serán significativas las reflexiones de Descartes y Kant que desembocará en la consolidación de la autonomía. El término autonomía significa que el sujeto posee en sí mismo, o por sí mismo la norma (*autos*: propio; *nomos*: norma), mientras que heteronomía significa que recibe la norma de otro o que su norma reside en otro (*heteros*: otro)

La autonomía como capacidad de darse a sí mismo la ley, era el concepto que tenían las ciudades-estados griegas de la antigüedad. El concepto moderno de autonomía surge principalmente con Kant y da a entender la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin coerción externa. Por el solo hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor que es el de ser siempre fin y nunca medio para otro objetivo que no sea él mismo. Pero para Kant, esta autolegislación no es intimista sino todo lo contrario. Una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera

norma y pasaría a ser una inmoralidad. Lo que vale -según Kant y según la mayoría de los sistemas éticos deontológicos- es la norma universalmente válida, cuya imperatividad no es impuesta desde ningún poder heterónimo sino porque la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta por el peso de su misma evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidas es formulada a partir de Kant como autonomía. Esta aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros. (Kant 1989, pág. 303). Una persona con autonomía actúa libremente según su proyecto de vida, en cambio la persona heterónoma es controlada por otros o es incapaz de reflexionar y actuar en función a sus propios deseos o planes.

Tres elementos deben ser considerados en los análisis de la autonomía en función de las acciones de las personas las cuales actúan

- a) intencionadamente
- b) con conocimiento y
- c) en ausencias de influencias externas que pretenden controlar y determinar el acto.

En la época contemporánea, la concepción de la génesis de la conciencia moral tendrá dos grandes corrientes que la sustentan como son el psicoanálisis Freudiano y la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg, siendo esta última el eje dentro del cual se estructurará la investigación.

Para Piaget (1977), el modelo basado en el desarrollo cognitivo enfoca el estudio del desarrollo moral, considerando que es el juicio moral el factor más decisivo en cada etapa

del desarrollo, propone como esquema de desarrollo moral, el paso de la heteronomía a la autonomía. En esta etapa heterónoma, que domina hasta los siete u ocho años, el juicio moral ejercido se basa en consideraciones autoritarias, en reglas objetivas, en un código moral externo, siendo motivada la moral desde fuera del niño; en la etapa siguiente, el juicio moral se hace autónomo y se regula por el reconocimiento de los derechos y necesidades de los demás, siendo motivada dicha moral de cooperación desde el interior del niño. Entre la etapa de heteronomía y la de autonomía, la moral del niño pasa por una fase intermedia (Piaget 1977, pág. 19).

Piaget afirma que, como el resto de los organismos, los humanos y su mente operan con dos funciones invariantes: la organización –tendencia a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes- y la adaptación al entorno que, a su vez, se despliega en la asimilación –o modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual- y la acomodación, o modificación e la organización actual en respuesta a las demandas del medio. De este modo, la mente no solo absorbe datos, sino que, en su interacción con el medio, busca información que le sirva para construir un sistema de orden que encuentre sentido y, por tanto, fomente la interacción con el mundo. La información que en cada etapa se considera relevante viene regulada por estructuras mentales. Esas estructuras psicológicas o métodos de organizar la información las denomina estadios de desarrollo, distinguiendo cuatro fundamentales:

El Sensomotor, hasta los dos años de edad, en que el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras.

El preoperatorio o prelógico, hasta los siete años, que se caracteriza por la llegada del pensamiento o representación interna de actos externos. Es decir, la capacidad de referirse a un objeto sin que esté sensiblemente presente.

Las operaciones concretas, hasta los once años, en que son capaces de distanciarse de percepciones inmediatas y cuestionarlas. Operaciones concretas se refiere a operaciones mentales reversibles pero con poca capacidad de abstracción.

Las operaciones formales, de los once años en adelante, marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, de hacer operaciones sobre operaciones. (Piaget 1977, pág. 23)

Marciano Vidal, basado en el planteamiento de Piaget particulariza cada una de las etapas del desarrollo moral, así:

a. Heteronomía (moral de obligación). Se caracteriza por la presión moral del adulto que se traduce en el niño en respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación y del sentido del deber.

b. Fase Intermedia. El niño no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí, generalizada y aplicada de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja con las reglas morales, generalizándolas y diferenciándolas.

c. Autonomía (Moral de Cooperación). Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía y de cooperación. Hay una moral autónoma cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior”. (Vidal 1996, pág. 59).

Por su parte para Kohlberg (1985), el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Ese proceso es a la vez cognitivo y moral. El desarrollo de los períodos cognitivos aparece como una condición necesaria para el de los paralelos niveles socio-morales.

Según Kohlberg, hay tres niveles, cada uno de los cuales con dos estadios, en el desarrollo del juicio moral. Los niveles definen enfoques de problemas morales. Los estadios, los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral.

### **Elementos constitutivos de la conciencia moral**

Elementos racionales que concurren a la formación de los juicios. Los juicios son formulados antes y después del acto moral. Los juicios previos al acto moral establecen los principios. Por ejemplo, hay que hacer el bien y evitar el mal.

En otras palabras, se juzga que, si tal acto es bueno, debe ser realizado; si es malo, debe ser evitado.

Los juicios después del acto. Una vez realizado el acto, la conciencia lo acepta si fue bueno y lo rechaza en el caso de que haya sido malo. La conciencia juzga también si el acto fue digno de recompensa o de castigo. Si fue malo se pronuncia sobre la obligación de reparar los males causados.

Los sentimientos morales antes del acto: El hombre naturalmente tiene la tendencia de hacer el bien y evitar el mal. Experimenta, a la vez, respeto al deber, y por ende, aprecia la conducta buena y menosprecia la conducta mala.

Los sentimientos morales después del acto. El deber cumplido produce en el hombre alegría. Al no cumplir con su deber, el hombre suele llenarse de tristeza y, a veces, de vergüenza o remordimiento por el mal causado.

Los elementos activos: Son actos de la voluntad. Una vez que la inteligencia ha concebido el objetivo, la voluntad elige los medios necesarios para alcanzarlo y, finalmente, busca su ejecución.

### **Formación de la conciencia moral**

La teoría del desarrollo moral fue iniciada por Jean Piaget en su obra "El Juicio Moral del Niño" publicada en 1937 en la que da a conocer los fundamentos y ciertos resultados de investigaciones realizadas.

Piaget se propuso describir en términos cualitativos cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar, se desarrollan a través del tiempo, de modo que, problemas que a una edad parecen no tener solución pueden resolverse fácilmente varios años más tarde. Para su investigación, empleó el método clínico que consistía en proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran. De esta manera, Piaget encontró que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad y reflejan las distintas formas de razonamiento que en distintas edades emplean para resolver problemas.

Piaget, citado por Hersh, concluye que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más; la diferencia es más bien de desarrollo. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia

del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos. (Hersh *Et al.* 1998)

En el ámbito de estudios acerca del juicio moral del niño, Piaget se preocupó por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social. Estuvo expuesto el influjo del sociólogo francés Emile Durkheim quien en su obra *La Educación Moral* sostenía que la esencia de esta educación era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma. Piaget enfocó su estudio en como los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Para ello, empezó no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de la calle que los niños juegan entre ellos. (Hersh *Et al.* 1998, pág. 41)

Piaget observa cómo se forma en los niños la conciencia de la regla y de su práctica. Esta perspectiva es novedosa respecto del modo filosófico de tratar la moral, el tema de los valores y la conciencia moral. La observación de cómo juegan los niños con reglas, es una metodología diferente a pensar la moral por la vía especulativa y desde la perspectiva del adulto.

Para Piaget (1977), la 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. Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos.

Piaget se propuso estudiar el juicio moral y no las conductas ni los sentimientos. Con este fin nos dice que se propuso interrogar a muchos niños de las escuelas y a mantener con ellos conversaciones sobre los problemas morales,

del mismo modo como en otros experimentos clínicos había mantenido conversaciones sobre temas relativos a la representación del mundo y a la causalidad.

“Partimos del análisis de las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. De la regla del juego pasamos a las reglas específicamente morales, prescritas por los adultos y buscamos la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Por esto, las ideas de los niños sobre la mentira nos han servido de ejemplo privilegiado. Finalmente estudiamos las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí y elegimos la idea de justicia como tema especial de nuestras entrevistas” (Piaget 1977, pág. 7).

Las razones que aduce Piaget de por qué no partió de entrevistas a los niños sobre las reglas morales que ellos aprenden a respetar son las siguientes:

- Estas reglas morales las recibe del adulto. Es decir que se las dan elaboradas no a medida que las va necesitando y pensadas por él, sino de una vez por todas.
- Los juegos sociales más simples como el juego de las bolitas pueden parecer o no “morales” a los adultos por su contenido. Lo que importa en esto no es el punto de vista de la conciencia del adulto, sino el de la moral infantil.
- Los niños que empiezan a jugar son iniciados poco a poco por los mayores en el respeto a la ley y por otra parte, tienden de todo corazón a esta virtud, eminentemente características de la dignidad humana, que consiste en practicar correctamente las normas del juego. (Piaget 1977, pág. 10)

En el estudio de las reglas del juego, Piaget centra su atención en dos grupos de fenómenos:

- La práctica de las reglas o la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas y la conciencia de la regla: o la manera en que los niños de las distintas edades representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego.

Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales.

Los resultados que obtuvo Piaget de sus interrogatorios en cuanto a la práctica de las reglas consisten en haber identificado cuatro estadios sucesivos así:

#### **Estadio motor individual, 1-2 años**

Manipula las bolitas según costumbres motrices. Sigue esquemas rituales. El juego es individual. Las reglas no son colectivas ni obligatorias.

#### **Estadio egocéntrico, 2-5 años**

Se inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas. Juega solo, o con otros, sin intentar dominar sobre ellos ni uniformar las distintas formas de jugar.

#### **Estadio de cooperación naciente, 7-11 años**

Intenta dominar a los otros. Se preocupa por el control mutuo y la unificación de las reglas. Si a cada uno se le pregunta por separado, da informaciones totalmente contradictorias sobre las reglas del juego. Es decir, se da una gran variabilidad con respecto a cuáles son y cómo se aplican las reglas del juego.

#### **Estadio de la codificación de las reglas, 11-12 años**

Las reglas son conocidas por todos los jugadores, todas las reglas del juego quedan reguladas, dan indicaciones concordantes sobre las reglas y sus variaciones.

Batto (1971), en su análisis al pensamiento de Piaget, muestra que, para establecer las observaciones sobre la conciencia de las reglas Piaget, empleó la siguiente técnica:

- Se somete al niño a un interrogatorio destinado a mostrar cuál es la conciencia que tiene de la regla, o sea, que tipo de obligación resulta para él de la utilización de la regla.
- Se pregunta al niño si puede inventar otra nueva regla de juego: quiero una regla que sea sólo tuya, que hayas inventado tú y que nadie conozca. Se trata de comprobar si se puede legítimamente cambiar las reglas. Es decir, averiguar si una regla es justa porque esté conforme con el uso, aunque sea nueva, o si por el contrario, se le considera dotada de un valor intrínseco e inmutable.
- Se plantean luego estas preguntas: ¿Se jugaba siempre como hoy? ¿Tú papá y tu abuelo jugaban como tú? ¿Cuál es el origen de las reglas? ¿Son inventadas por los niños o impuestas por los padres y personas mayores? En resumen, se quiere saber si el niño cree en el valor místico de las reglas, en una heteronomía del derecho divino o si es consciente de su autonomía.

Piaget considera, que entre los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas y los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla, existe una relación. La regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y, por tanto, algo sagrado. Después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida

como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma o sea que, por lo que respecta a la práctica es natural que al respeto místico por las leyes corresponda una aplicación todavía rudimentaria de su contenido, mientras que al respeto racional y motivado corresponda una observación efectiva y detallada de cada regla (Piaget 1977, pág. 22).

Las investigaciones de Piaget sobre la práctica de la regla y la conciencia de la regla le permitieron concluir que las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía moral.

Piaget establece que existen dos niveles diferentes de conciencia moral: la moral heterónoma y la moral autónoma.

La moral heterónoma se caracteriza por un realismo moral, el cual tiene tres características:

- El deber es heterónomo, no es elaborado por la conciencia. El acto bueno es aquel que responde a la regla o a una obediencia a los adultos. la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada. Se concibe como exterior a la conciencia, revelada por el adulto e impuesta por éste. El bien se define rigurosamente como obediencia a la regla.
- La regla debe ser observada al pie de la letra y no en su espíritu. La presión del adulto produce una especie de realismo del detalle.
- El realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará por evaluar los actos, no en la función de la intención

que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas (Piaget, 1977, pág. 93).

Piaget considera que durante los primeros años, la presión inevitable de los adultos provoca necesariamente cierto realismo moral, más o menos acentuado según los ambientes y el carácter combinado de los padres y el hijo. El realismo moral que se observa más tarde será el resultado indirecto de estos fenómenos iniciales.

La moral heterónoma es una moral de obligación. La moral autónoma es una moral de la cooperación. La cooperación o reciprocidad es un factor de autonomía.

La moral autónoma considera Piaget (1977, pp. 165), se da cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior o sea que sin relación con los demás no hay necesidad de moral. El individuo como tal, conoce la autonomía y la no autonomía. Inversamente toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente, desde dentro, la necesidad de tratar a los demás como el quería ser tratado.

En el nivel de la moral autónoma, las reglas son obligatorias en la medida en que se basan en un consenso. Las reglas, por lo tanto, son modificables. Los actos son juzgados en función de la intención y teniendo en cuenta las circunstancias del sujeto.

La mentira es mala en sí misma, cuando existe la intención de engañar, porque viola la confianza mutua. En este nivel, emerge la noción de solidaridad y de responsabilidad colectiva.

En el nivel de la moral autónoma, que se inicia a los 10-12 años en relación con la justicia en la distribución de recompensa, se piensa inicialmente en la necesidad de una igualdad absoluta y luego en una igualdad considerando las circunstancias, o sea, se presenta la noción de equidad.

En el nivel de la moral heterónoma, es el respeto del niño por el adulto el que da lugar a la noción inicial de deber, porque respeta a los mayores, respeta las normas impuestas por éstos. Según Piaget, los padres tienen tal prestigio a los ojos del niño, que aún sin imponer nada como deber, sus deseos interpretados como órdenes, dan lugar al realismo moral.

El nivel de la moral autónoma la alcanza el niño en el momento en que descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad parece ser un factor de autonomía: efectivamente, hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente a toda presión exterior.

Kant había establecido diferencia entre una moral autónoma y una moral heterónoma; Piaget tiene esta perspectiva Kantiana en su teoría del desarrollo moral.

Según Peters (1984), el aporte de Piaget ha consistido en vaciar en el molde de esta distinción conceptual un rico contenido tomado de la observación de niños de diversas edades. Piaget demostró que la distinción formulada puede aplicarse en la realidad.

A manera de síntesis, se puede decir con Peters, que las características principales de la contribución de Piaget son:

- Insiste en que hay algo como lo descubierto por Kant con el nombre de moral propia-

mente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y la autoridad.

- Existe un cierto proceso de maduración que conlleva una transición gradual de una estructura mental a otra.
- Supone que este desarrollo de la actitud del niño hacia las reglas coincide con su desarrollo cognoscitivo de otras esferas, como la captación de relaciones lógicas y de conexiones causales (Peters 1984, pág.11).

Kohlberg, parte de la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget, término que acuña él mismo a finales de los años 60 para denominar a la extensión del modelo Piagetiano del desarrollo al estudio del cambio moral así como las aplicaciones educativas de dicha extensión

Las características que se deben tener en cuenta para una mejor comprensión del modelo Kohlbergiano son:

- Que los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo físico y el mundo social, sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas. En la vida del niño, existe una unidad de desarrollo, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.
- El desarrollo de los períodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio morales.
- El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento

moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.

- Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Aparte de estos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles. Es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo y que aquél conoce o responde en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Este concepto de roles o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad.

La adopción de roles o perspectivas sociales es también una capacidad evolutiva y sigue unas secuencias de desarrollo o estadios. El afecto y el conocimiento se desarrollan paralelamente. El papel del afecto y la comprensión de las emociones (“empatía”), por tanto, van a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora, sino como una importante fuente de información.

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valo-

ración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias convicciones y la acción se convierte en una prueba de consistencia de uno mismo.

Por tanto, la principal aportación de L. Kohlberg ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del desarrollo moral. El juicio moral es un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente.

Su investigación ha demostrado que el concepto de justicia, sobre el que se aferra toda la estructura esencial de la moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interaccionamos con el entorno. Desde estos planteamientos, desarrolla seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Estas etapas son universales, aunque los factores del entorno influyen en el ritmo de crecimiento y el nivel de desarrollo conseguido.

Antes de pasar a explicar cada una de las etapas evolutivas del desarrollo moral, es conveniente repasar algunos otros conceptos principales dentro de la teoría de Kohlberg: el concepto de juicio moral, el de toma de roles, el de estadio, y su propia metodología

**Teoría del juicio moral de Kohlberg:** El pensamiento de Kohlberg sobre la educación moral tiene sus antecedentes. Como se señaló antes, en la obra de Jean Piaget *El Juicio Moral del Niño*; en esta obra el autor expone los supuestos básicos y algunos resultados de sus estudios realizados en 1937.

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como teoría del desarrollo moral, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Para muchas personas, la moralidad son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se tienen se actúa en la experiencia diaria.

Kohlberg está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al planteado por Piaget.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales de nuestra vida sino que forma parte del proceso de pensamiento que empleamos para dar sentido a los conflictos morales que surgen en la cotidianidad.

En los primeros años de vida, los niños aprenden las normas de buena conducta sin entender todavía su sentido y sin ser capaces de guiar su actuación de acuerdo con ellas. Es a partir de los 6 años, cuando empieza a desarrollarse la capacidad de asumir roles, de adoptar diferentes perspectivas a la propia. Esta capacidad es clave para el crecimiento del juicio moral: sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro.

La toma de roles: Para Kohlberg, citado por Hersh (1998), el desarrollo del juicio moral depende de las oportunidades de toma de rol. Esto quiere decir, tomar la actitud de otros, ser consciente de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. La toma de rol involucra un aspecto cognitivo y un aspecto afectivo

(empatía). Se da en una relación organizada entre yo y otros. El proceso lleva consigo una comprensión de los papeles de la sociedad de la que uno forma parte.

Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de 3 años y el de 8 años al desarrollo de la capacidad de reaccionar ante el otro como uno mismo y reaccionar ante la conducta de uno mismo en el rol del otro. La capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que es un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral (Hersh *Et al.* 1998, pag. 48).

En la perspectiva de toma de roles, Kohlberg define el juicio moral como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias. Por lo tanto, es lógico pensar que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su experiencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. El niño de 3 años ni siquiera percibe que su madre tiene una necesidad independiente- El niño de ocho años percibe su exigencia y procede a pesar de su legitimidad contra su propio deseo de atención, al decidir respetar la necesidad de su madre, el niño de ocho años está ejerciendo su juicio moral (Hersh *Et al.* 1998, pag. 48).

Tres aspectos hay que destacar en el concepto de toma de roles:

- Los roles están vinculados a los juicios morales. Estos exigen ponerse uno mismo en el lugar de las diversas personas implicadas en un conflicto moral.
- La toma de roles pasa por estadios evolutivos.
- Alcanzar un estadio de toma de rol es una condición necesaria, pero no suficiente para

el desarrollo moral. Esto lo explica Kohlberg así. Por ejemplo, el avance de toma de rol necesario para el razonamiento moral del estadio dos es la conciencia de que cada persona en una situación puede considerar la intención o punto de vista de cada uno de los individuos dentro de la situación. Un niño puede alcanzar este nivel de toma de rol y seguir manteniendo la idea del estadio uno de que la justicia o lo correcto está unido a reglas fijas que deben de seguirse automáticamente. Si el niño ve la justicia como una balanza o equilibrio entre los intereses de los individuos (estadio 2), debe de haber alcanzado el requerido nivel de toma de rol. (Kohlberg 1985, pp. 209)

Kohlberg, a partir de su concepción de la toma de roles, considera que es muy importante en la escuela, en la familia, en los grupos de amigos, dar oportunidades a los niños de proveerse de una toma de rol en el entorno.

La disposición de los padres a permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor es uno de los determinantes más importante del avance de estadio moral en los niños. El intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de los que llamamos oportunidades de toma de rol. Respecto a grupos de la misma edad, los niños con alta participación en grupos de compañeros están más avanzados respecto del estadio moral, que los que tienen una baja participación (Kohlberg 1985, pp. 209).

En síntesis, se ha encontrado que la carencia de oportunidades de toma de rol causa un retraso en el proceso de toma de roles así como en el desarrollo del juicio moral.

**Concepto de estadio:** Este concepto se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Se define como la manera

consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Kohlberg (1985), aplica este concepto al desarrollo del juicio moral y establece seis estadios de desarrollo.

Las características generales de estos estadios son:

- Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar: Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- Cada estadio, forma un todo estructurado: Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales (igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación,...).
- Forman una secuencia invariante: La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores, se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.
- Los estadios son integraciones jerárquicas: Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

### **La metodología de Kohlberg**

Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. Para que una persona revele su pensamiento sobre temas éticos, sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál

sería la mejor solución para el dilema y por qué.

La forma de entrevista que utiliza, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema, implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema y por qué esa sería la mejor forma de actuar en esa situación.

Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales. Es necesario centrarse en la forma o estructura del razonamiento del sujeto con la que justifica su decisión más que en el contenido de la respuesta para poder extraer conclusiones sobre su verdadero modo de pensar (es lo que se mantiene en otras situaciones de la vida real).

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

### **Estadios del juicio moral**

La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace y depende de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Como define el desarrollo moral en

términos de movimiento entre los estadios y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento, está claro afirma Vidal (1990, pp. 542), que para entender su teoría uno debe estar familiarizado con la definición de estos niveles. Para adquirir una visión de conjunto amplia, empezaremos por los tres niveles de razonamiento moral. Cada uno de ellos, implica una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

#### **En lo preconventional:**

- Es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y de muchos delincuentes.
- Se enfoca la cuestión moral desde los intereses concretos de los individuos implicados y en función de las consecuencias inmediatas de sus actos: evitación de castigos y defensa de los propios intereses.
- Las reglas y expectativas son aún externas al yo. Todavía no se comprenden y tampoco se defienden.

En lo cognitivo, son personas que mantienen un enfoque muy concreto. Su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

#### **Nivel convencional:**

- Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos.
- El individuo ya se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social.
- El término convencional implica someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales y a la autoridad y defenderlas porque

son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. El yo se identifica, por tanto, con las reglas y expectativas de los demás.

Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales.

### En lo posconvencional:

Este nivel es alcanzado únicamente por una minoría de adultos y sólo a partir de los 22-23 años.

- Se construyen principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal. Se ve más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad.
- Se comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el sujeto que está en este nivel juzga por el principio más que por la convención.
- Hay una diferencia clara entre el yo y las reglas y expectativas sociales. Defiende sus valores en función de los principios escogidos en ella sin precisión de la autoridad o las reglas.

Estas personas piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas.

## Definición de los estadios

**Estadio 1:** El absolutismo y la orientación al castigo (hasta los 7/8 años)

- Ingenuo realismo moral que lleva a comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción.
- Aplicación absoluta o literal de etiquetas o reglas sin requerir justificación alguna.
- Marcada orientación al castigo.
- Incapacidad para distinguir distintas perspectivas sociales en los dilemas morales planteados.
- Unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas. Es decir, incapacidad para equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales. La justicia se define en función de las diferencias de poder y estatus.
- Dificultad para reconocer y describir conflictos entre valores en situaciones reales.

Una condición necesaria para superar este estadio es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social, lo que coincide con el pensamiento operatorio concreto descrito por Piaget.

La orientación del castigo y la obediencia. Corresponde al estadio de moralidad heterónoma. Las consecuencias físicas de la acción, sostiene Klausmeier (1977), constituyen el criterio de bondad o maldad de la misma. Evitar romper la norma sólo por temor al castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad.

**Estadio 2:** El individualismo instrumental.

- Superación del ingenuo realismo anterior: se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo,

son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad.

- Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio (estructura individualista instrumental).
- Concepto de justicia como intercambio de favores: haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan. Reciprocidad simple y concreta (comienzo de la reciprocidad moral).
- Orientación hedonista–instrumental que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.

Orientación relativista instrumental y de intercambio. La acción buena o justa consiste en aquello que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y en ocasiones las necesidades de los demás. Lo bueno es lo acordado, lo establecido en un trato o en un intercambio. (Klausmeier 1977, pp. 348)

**Estadio 3:** La moral de la normativa interpersonal (a partir de los 12/13 años).

- Nivel más complejo: adopción de la perspectiva de una tercera persona. Se supera el individualismo instrumental y se construyen un conjunto de normas o expectativas morales compartidas que se espera que cumplan todos.
- Las normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses particulares.
- Orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales. Especial preocupación por la confianza y la aprobación social. Las

obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás (perspectiva convencional) y se anteponen las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses (es importante ser bueno).

- Concepto de justicia: haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar. Hay mayor nivel de reciprocidad.

Este estadio caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales, observándose gran consistencia.

El pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad proporciona una herramienta intelectual que permite gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Este tipo de pensamiento es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el estadio 3 de razonamiento moral.

Corresponde ya al nivel convencional, se guía por una orientación de armonía interpersonal, de mutuas expectativas interpersonales. Buena es aquella acción que agrada o ayuda a los demás y es aprobado por ellos. Obrar bien consiste en actuar de según lo que la gente espera de uno. Ser bueno significa mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza<sup>1</sup>.

**Estadio 4:** La moral de la coherencia y el sistema social.

- Este estadio no se da antes de los 16 años y su frecuencia en la población adulta es menor que el estadio 3.

<sup>1</sup> Aquí se presentan los estadios de desarrollo moral tratados por Kohlberg a modo de resumen, a partir de los expuestos por Klausmeier, p. 348.

- Integración de las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado (la perspectiva de un miembro de la sociedad) que se concreta en un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros.
- Se juzgan, por tanto, las situaciones particulares según su función en la sociedad como un todo.
- Hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo.
- Concepción de la justicia basada en la consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos.
- La acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto.
- Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.
- El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia. Se concibe el sistema social ideal como un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.
- Se va adoptando una perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional para construir una sociedad ideal.
- Establecimiento de una jerarquía de prioridades entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
- Hay una especial preocupación por proteger los derechos de las minorías y de las personas en situación de desventaja y por el bienestar social.

Corresponde este estadio al nivel convencional, orientación al sistema social y al mantenimiento del orden. El comportamiento bueno consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto por la autoridad; mantener las leyes en casos donde entra en conflicto con otros deberes sociales establecidos.

**Estadio 5:** La moral de los derechos humanos.

Los estadios 5 y 6, etapas de razonamiento moral con principios, son las áreas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Se derivan filosóficamente, aunque no todos los filósofos morales comparten esta formulación con el autor. Existen menos datos empíricos sobre estas que sobre otras etapas y, por tanto, también se han cuestionado más por parte de los psicólogos. El estadio 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa filosóficamente una posición más adecuada, pero es más rara entre los que no son filósofos.

Este estadio, primero del nivel posconvencional autónomo, se caracteriza por una orientación legalista del contrato social. Corresponde a una perspectiva utilitarista y de derechos individuales.

La buena acción es aquella que se corresponde con los derechos generales del individuo, ordenados por la Constitución y que han sido democráticamente aceptados por toda la sociedad.

Se tiene conciencia clara del relativismo de los valores y opiniones personales y se hace énfasis en la posibilidad de cambios en el sistema legal bajo consideraciones racionales de utilidad social. Por fuera del dominio legal, el libre contrato y la libre aceptación son los elementos valederos de obligación (Klausmeier 1977, pp. 349).

#### **Estadio 6:** Principios éticos universales.

Kohlberg no ha encontrado sujetos (más que algunos filósofos) que hayan logrado llegar a una concepción de la moralidad del estadio 6. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio 5 se les exponen argumentos del 6, los prefieren sobre sus propios argumentos. Esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

- La acción concreta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo, que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables.
- Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto a la dignidad de cada persona, pero no son normas concretas.
- Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Ciclo o esfera posconvencional de moral autónoma que se guía por principios éticos universales.

Lo correcto se define mediante la decisión de la conciencia según los principios éticos auto-seleccionados que exigen comprensión lógica, universalidad y consistencia. Tales principios,

son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico). No son reglas morales concretas como los 10 mandamientos. Se trata, en esencia, de principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

**Factores del desarrollo moral según Kohlberg:** Para explicar los cambios que se producen en el desarrollo moral. Kohlberg asume los factores propuestos por Piaget: el desarrollo cognitivo y la interacción social.

Para Kohlberg el desarrollo moral depende de: la estimulación cognitiva, la oportunidad de toma de roles, el nivel moral ofrecido por el clima institucional, el conflicto cognitivo moral y las situaciones y elecciones de la vida real.

En Kohlberg (1985, pp. 208), el desarrollo cognitivo es una base o fondo necesario para el desarrollo moral, pero no produce directamente un desarrollo moral. Alcanzar un estadio moral requiere un desarrollo cognitivo, pero no lleva directamente a un desarrollo moral. En ausencia de un razonamiento formal, no se puede esperar un razonamiento moral de principios. (Estadios 5 y 6).

El ejercicio de nuestra razón no se agota en el ámbito teórico en que cabe hablar de verdad; La racionalidad la ejercemos en el ámbito práctico en que se puede hablar de argumentar, de dar razones, de justificar las normas de nuestra acción en problemas relacionados con lo bueno y lo justo.

En la argumentación teórica, tenemos una pretensión, la verdad; en la argumentación práctica, la pretensión se orienta a la corrección de las normas.

En nuestra vida diaria, afrontamos conflictos morales los cuales exigen el ejercicio del razonamiento moral, del juicio moral. Kohlberg dedicó parte de sus estudios a establecer como opera el juicio moral en la vida de las personas, especialmente cuando la situación vivida hace que los valores entren en conflicto.

El concepto básico que emplea Kohlberg y Piaget para explicar el desarrollo del juicio moral es el de *equilibración*. Piaget distingue dos aspectos básicos en el proceso de adaptación: la asimilación, incorporación del medio al organismo y la acomodación, que supone una modificación del organismo por efecto de la influencia del medio. En todo intercambio con el ambiente, el organismo actúa sobre él y lo modifica, pero al mismo tiempo se modifica a sí mismo. La búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación es un requisito para que la respuesta ante el medio resulte adaptativa; sin embargo, no se trata de un equilibrio estático o inmodificable; se trata de un proceso de *equilibración*, una continua búsqueda de la adaptación, de tal manera que el organismo ajustará o acomodará permanentemente sus reacciones dependiendo de los cambios en las características del medio.

Según lo anterior, el desarrollo moral para Kohlberg no consiste en la conformidad de la conducta con unas normas morales ni en la interiorización de reglas culturales externas ni en los influjos producidos mediante la fuerza del premio, del castigo, de las prohibiciones, o copiando la conducta de los padres u otros agentes socializadores.

Para el desarrollo de la investigación, se hace necesario conocer el planteamiento de una de las discípulas de Kohlberg: Carol Gilligan, ya que pese a su formación, critica la teoría

de Kohlberg por su falta de diagnóstico y análisis con respecto al desarrollo del juicio moral a partir del rol de género. Esta posición de Gilligan nos permitirá determinar dicha influencia en el desarrollo de la conciencia moral de los y las estudiantes de la Universidad.

### **Aportes de C. Gilligan**

La ética del cuidado ha sido elaborada en estas últimas décadas desde la reflexión de género que busca identificar una manera diferente de entender y afrontar las decisiones morales de acuerdo a la experiencia de las mujeres. Dos autores se han destacado dentro de esta búsqueda: Carol Gilligan y Nel Noddings. La visión de Gilligan (1985), ha sido ampliamente conocida en nuestro medio debido a las críticas que formuló a la teoría del desarrollo de Lawrence Kohlberg acusándolo de ignorar y minusvalorar la voz femenina en la teoría del desarrollo moral propuesta por el autor. Sin embargo, ha sido Noddings quien ha elaborado un enfoque feminista en la educación moral que está ejerciendo una gran influencia actualmente y que cuenta con un creciente número de entusiastas seguidoras y seguidores.

La ética del cuidado está basada en la idea-fuerza de que la educación moral se refiere fundamentalmente a la promoción de las relaciones del cuidado. Las autoras enfatizan estas relaciones y la conexión que se establece de esta manera como el núcleo de la moralidad en contraste con el énfasis predominante en la cultura occidental y en la tradición Kantiana-Kohlbergiana de la autonomía individual y la justicia. Este desplazamiento de énfasis en la educación moral tiene consecuencias importantes para la manera en el que esta es concebida y llevada a cabo.

Gilligan (1985), siguiendo el estudio de Constante Holstein sobre la posibilidad de parcialidad de género en las reglas de calificación de los dilemas morales de Kohlberg desarrolló una crítica de la visión ética de este autor. Aunque la controversia está lejos de zanjarse, no se puede negar que Gilligan articuló una voz moral alternativa a la voz de la justicia de Kohlberg, basada en la importancia de las relaciones interpersonales y de la responsabilidad que ella encontró, como central en la manera como muchas mujeres afrontan las situaciones morales. Gilligan llama a esta nueva voz –nueva en el sentido que sólo ahora es posible articularla dentro de una teoría moral– la voz del cuidado (cariño, atención). Para Gilligan, es claramente una voz diferente a la voz masculina de la justicia basada en los conceptos de deberes y derechos morales y que asume un distanciamiento de las personas en la forma de la imparcialidad que Kohlberg articuló tan convincentemente en su teoría moral.

Gilligan argumenta que la voz del cuidado es otra orientación moral diferente a la perspectiva de justicia presentada por Kohlberg. Aunque esta voz no es exclusivamente femenina en el sentido de género, se escucha claramente en la experiencia moral de las mujeres quienes razonan desde una perspectiva que no puede ser adecuadamente descrita por la visión de la justicia imparcialista de Kohlberg.

## Referencias

- Batto, A. (1971), *El pensamiento de Jean Piaget*, Argentina, Emecé.
- Benhabib, S. (1992), “Una revisión al debate sobre las mujeres y la teoría moral”, Isegoria, *Revista de Filosofía Moral y Política*.
- Brezinka, W. (1992), “La habilidad (moral) como objetivo de la educación”. En: J.A. Jordan, F.F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy, cuestiones y perspectivas*, Barcelona.
- Buendía, Leonor, *Et al.* (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- Deuofour, L. (1992), *Diccionario de teología*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Durkheim, E. (1974), *La educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- Ferrater Mora, J. (1975), *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires, Suramericana.
- Freire, P. (1971), *Conciencia crítica y liberación pedagógica del oprimido*, Bogotá, Ediciones Camilo.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1985), *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Taurus, Madrid.
- Hersh, R.; Reimer, J.; Paolitto, D. (1998), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- Jordan, J.; Santolaria, F. (1987), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: P.P.U.
- Kant, I. (1989), *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos.
- Klausmeier. (1977), *Psicología educativa*, México, Harla S.A.
- Kohlberg, L. (1984), *La comunidad justa en el desarrollo moral, en: el sentido de lo humano*,

- valores, psicología y educación*, Santafé de Bogotá, Edit. Gazeta.
- \_\_\_\_\_. (1997), *La educación moral*, Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Macintyre, A. (2001), *Tras la virtud*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Mondolfo, R. (1941), *Moralistas griegos, la conciencia moral, de Homero a Epicuro*, Buenos Aires, Imán.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.
- Peters, R. S. (1984), *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piedrahíta, C. (1995), “Construcción de la conciencia moral en los contextos educativos”. En: *Revista Universidad Incca de Colombia*, No. 9.
- Rest, J. (1983), Morality, En: Flavell J.; Markman E. (Eds.), *Cognitive development. Manual of child psychology*. New York: John Wiley & sons.
- Sastoque, L. F. o.p. (2001), *Fundamentos teológicos de moral Cristiana*, Chiquinquirá, Biblioteca Dominicana del Santuario.
- Rubio Carracedo, J. (1987), *El hombre y la ética*, Barcelona, Anthropos.
- Sáñez, G.; Mesa, J. L. (2006), “Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior”. En: *Revista de Investigación, Universidad la Salle*, vol. 6 N° 1. pp.131-139
- Vidal, M. (1966). *La estimativa moral*, Madrid, Ed. PPC .