http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.23103

El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg*

The development of consciousness of moral judgment Lawrence Kohlberg

O desenvolvimento da consciência do julgamento moral Lawrence Kohlberg

Luis Armando Muñoz-Joven
Candidato a Doctor en Ciencias Sociales y Humanas Universidad del Valle, Cali – Colombia. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle, Cali - Colombia. Docente Universidad Icesi, Cali – Colombia.
luis.munoz3@correo.icesi.edu.co

Fecha recepción: Octubre 20 – 2014 Fecha aceptación: Diciembre 20 - 2014

Resumen

Este texto trata el tema del desarrollo del juicio moral de las personas, en el cual se exponen los conceptos del desarrollo social de la conciencia moral de Kohlberg, los cuales deben servir como marco para el enfoque y características metodológicas que exige la investigación en ética discursiva y comunicación social.

Palabras clave

Juicio moral, conciencia moral, etapas de desarrollo moral, comunidad justa.

Abstract

This is a document that addresses the issue the moral development of the people, which introduces the concepts of social development Kohlberg's moral conscience, which should serve as a framework for focus and methodological characteristics requires the communicative ethic and social communication research.

Keywords

Moral judgment, moral awareness, moral development stages, just community.

* **Cómo citar:** Muñoz-Joven, L. A. (2015). El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 12(1), 37-50 http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.23103

Resumo

Este texto discute a questão do desenvolvimento do julgamento moral dos indivíduos, em que os conceitos de desenvolvimento social da consciência moral de Kohlberg, que deve servir como um quadro de foco e características metodológicas investigação necessária na ética do discurso são expostos e comunicação social.

Palavras-chave

Julgamento moral, consciência moral, os estágios do desenvolvimento moral, apenas comunitários.

Introducción

Desde sus ensayos sobre el desarrollo moral (*Essays on Moral Development*), Lawrence Kohlberg señala que el desarrollo del juicio moral va desde la niñez, pasando por la juventud, hasta la edad adulta. Es decir, son pasos, etapas, estadios que se siguen uno tras otro, pero que muestran ciertas características, en las cuales la comunicación tiene implicaciones importantes. Sobre esto, en relación con la ética discursiva, Habermas interpreta que "el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada, está constituida por una moral orientada en función de los principios: en ello puede reconocerse la ética discursiva en sus rasgos esenciales" (Habermas, 1996, p. 138).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg está inspirada en J. Piaget, de la competencia del desarrollo del juicio moral (*Le jugement moral chez l'enfant* de 1932). Kohlberg propone desde su teoría esta competencia con tres hipótesis: a) "las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariable, irreversible y consecutiva", b) "las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una etapa superior 'superan' las correspondientes de las etapas inferiores, esto es, que las sustituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada", y c) cada etapa "se puede caracterizar como una totalidad estructurada" (Habermas, 1996, p. 150).

> Kohlberg se propuso demostrar que se dan *estadios* (cambios de edad dirigidos estructuralmente), en el proceso de maduración moral –extensibles probablemente a toda el área de la personalidad social- en estrecha relación con los estadios del área cognitiva; se trata, además, de "cambios estructurales" que no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, ya que los sujetos, lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, construyen nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio; como tampoco lo son en los términos, métodos y conceptos psicoanalíticos, incapaces de descubrir secuencias regulares y discriminativas (Rubio, 2000, p. 498, 499).

Al seguir a Piaget, considera la existencia de un tránsito que distingue el respeto unilateral a la autoridad del adulto, del respeto mutuo, entre iguales, y donde la autonomía se produce en el desplazamiento del primero hacia el segundo (Rubio, 2000, p. 483). La autonomía de Piaget es tomada de Kant y consiste en una autonomía de la razón práctica, desde la experiencia de la cooperación social. Allí el estudio del juicio moral es un aspecto de las etapas del desarrollo intelectual y del desarrollo moral.

Piaget descubre que hay un gran respeto por la "regla" en cuatro estadios (motor e individual, egocéntrico, cooperativo, y codificación). En su definición de la conciencia de la regla, ésta no es coercitiva, sino indicativa; es sagrada e intangible; es ley de origen mutuamente consentida (y admite variaciones según la colectividad). Este respeto[1] es "heterónomo y autónomo: el primero es el respeto unilateral (a los adultos) y el segundo el respeto mutuo (entre iguales)" (Rubio, 2000, p. 487).

Así, la teoría de Kohlberg permite entender que la multiplicidad de concepciones morales se da en variaciones de contenido en las formas de juicio moral y que se pueden explicar las diferencias estructurales de estas concepciones morales, como diferencias en etapas (estadios) del desarrollo del juicio moral. Las etapas morales están ordenadas en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, y en cada uno hay dos etapas (Habermas, 1996, p. 145-148; Rubio, 2000, p. 501-504).

Orden o nivel A: preconvencional.

Etapa 1. *La etapa del castigo y la obediencia.*

Contenido: Lo justo es la obediencia ciega a las normas y a la autoridad; evitar el castigo y no causar daño material.

1. Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas.

2. Las razones para hacer lo justo, son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social: Este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás, ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia.

Etapa 2. *La etapa del propósito y el intercambio instrumentales individuales.*

Contenido: lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros, y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto.

1. Lo justo es seguir las normas cuando va en el interés inmediato de alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo que es equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales.

1 A Piaget se le criticó el esquematismo al reducir a sólo dos tipos de moral: heterónomo y autónomo; y también la poca precisión al plantear la correlación entre la maduración moral y el desarrollo intelectual, y las relaciones sociales. Sin embargo, Kohlberg trata de subsanar estas críticas, definiendo los estadios del desarrollo moral en términos cognitivo-estructurales.

2. La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva individualista concreta. Una persona en este estadio separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los de los demás. Él o ella, es consciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona integra o relaciona los intereses individuales en conflicto los unos con los otros, mediante un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

Orden o nivel B: convencional

Etapa 3. *La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas.*

Contenido: Lo justo es realizar una buena (elegante) función; preocuparse por los demás y por sus sentimientos, respetar la lealtad y la confianza entre colaboradores y sentirse interesado por cumplir las normas y lo que de uno se espera.

1. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que de uno espera la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

2. Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar del otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la "regla de oro concreta", poniéndose en los zapatos de los demás. Él o ella no tienen en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

Etapa 4. *La etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.*

Contenido: Lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

2. Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el autorrespeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Perspectiva social: este estadio diferencia el punto de vista del sistema societal de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. Él o ella consideran las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

Nivel B/C: Transicional

Este nivel es posconvencional, pero todavía no de principios.

Contenido de la transición: en el estadio 4,5 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como "deber" y "moralmente correcto".

Perspectiva social transicional: en este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un sujeto que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Uno puede tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal elección.

Orden o nivel C: posconvencional y de principios

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores y principios, que son (o podrían ser), admitidos por todas las personas que componen o crean una sociedad que ha de tener prácticas justas y beneficiosas.

Etapa 5. *La etapa de los derechos previos y del contrato social o de la utilidad.*

Contenido: Lo justo es respaldar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, incluso cuando colinden con las normas y leyes concretas del grupo.

1. Lo justo es estar consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

2. Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley, porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales, son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los

demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad: la de un individuo racional consciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Él o ella considera el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconoce que entran en conflicto, y encuentra difícil integrarlos.

Etapa 6. *La etapa de los principios éticos universales.*

Contenido: Esta etapa supone que habrá guía por parte de unos principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir.

1. Con respecto a lo que es justo, la etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales, son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. Estos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

2. La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral, del cual derivan los ordenamientos sociales, o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por las demás personas como fines, no como medios.

Kohlberg ha trabajado en el enfoque de la educación moral o "enfoque de la comunidad justa" (Kohlberg, 1989, p. 19). Esta labor adquiere importancia en la comunicación, con la discusión de dilemas hipotéticos entre adolescentes, donde la educación moral se presenta en un análisis de las etapas morales. Moshe Blatt, un colega investigador, probó junto con Kohlberg que la educación moral en términos de etapas morales tenía progresos en los niños.

Kohlberg llama a esto "el efecto Blatt", que tras llevar el experimento en niños, con argumentos a favor o en contra de una cuestión particular, se encontró que la discusión moral contribuye a que los participantes avancen de una etapa a otra. De ahí que se acuñe que sea posible afectar las etapas por medio de la discusión moral (Kohlberg, 1989, p. 25). Es decir, se entiende que hay una transición de una etapa a otra a través del aprendizaje en el desarrollo moral.

El desarrollo moral significa que un adolescente reconstruya y distinga las estructuras cognitivas preexistentes, de tal manera que pueda resolver mejor que antes la misma clase de

> problemas, esto es, la solución consensuada de conflictos de acción moralmente relevantes (Habermas, 1996, p. 148).

Un adolescente en una etapa superior, entonces, puede darse cuenta (o explicarse) que en etapas anteriores pudo haber cometido errores, o dado juicios incorrectos. Es decir, este caer en la cuenta permite entender, como Habermas ha entendido de Piaget y Kohlberg, que existe un proceso, una realización constructiva del aprendiz. Proceso que sólo es posible en la experiencia vivida, en vivir los problemas morales. No se trata de un desarrollo influenciado por el medio ambiente, o del proceso de maduración innato.

La teoría de Kohlberg se orienta por la definición piagetiana de que el proceso de educación se da en términos de desarrollo. Y este desarrollo moral es un propósito de la educación moral. Sin embargo, allí Kohlberg ve que hay que distinguir el enfoque evolutivo frente a la tendencia al enfoque adoctrinativo, que se da a través de una "bolsa de virtudes" que ayuda al estudiante a expresar su posición respecto a los valores[2]. Kohlberg se inclina por el enfoque evolutivo porque permite la autonomía racional. Es decir, hay dos posiciones en la educación moral: socialización temprana hacia las virtudes (el enfoque de la enseñanza de las virtudes), y la reflexión racional que gira alrededor de dilemas morales (el enfoque evolutivo de la discusión moral).

Si se considera la evolución hasta ver que las etapas superiores son las mejores, como la 5 (de los derechos previos, valores y pactos) y 6 (de la formación discursiva con principios, ideal role-taking o toma ideal de roles), Kohlberg llama a esto "justicia como reversibilidad"; lo cual toma en analogía con la reversibilidad de Piaget, en el pensamiento operacional lógico-matemático. (Allí se encuentra una relación directa entre la psicología evolutiva y la filosofía práctica).

> Las etapas más altas no son mejores solamente en un sentido formal, sino que conducen en ciertas situaciones y bajo ciertas condiciones, a selecciones de consenso universal, propósito del razonamiento y argumentación con respecto a la justicia (Kohlberg, 1989, p. 26).

El enfoque de Kohlberg no es doctrinario, sino socializante, porque "requiere el uso de la crítica grupal, el esfuerzo y la disciplina" (Kohlberg, 1989, p. 29). Esta "socialización" muestra el ideal de la justicia o de la comunidad justa que se define en la etapa 6. En ella se articula el razonamiento moral con los principios generales reversibles y universales, y las teorías de justicia como las kantianas, de J. Rawls[3], Habermas[4] y Kohlberg[5]. Esta etapa 6 contiene "la actitud o principio de respeto generalizado y universalizado por la personalidad y la autonomía del individuo [y] hay un método idealizado de consenso entre actores morales distinto del método democrático de la regla mayoritaria correspondiente a la etapa 5" (Kohlberg, 1989, p. 30).

2 p. e. "honestidad, servicio y autocontrol", "Cortesía, limpieza del ambiente, lealtad, limpieza del pensamiento".

3 En la que existe un contrato social realizado por personas racionales en una posición original bajo un velo de la ignorancia. Estas personas son justas y rectas al prescindir de su posición en la sociedad.

4 En la que existe la formación discursiva de la voluntad, de corrección de normas, de reclamos y necesidades, en la cual las personas entran en un proceso de diálogo o situación comunicativa ideal (libre de dominación y manipulación).

5 En la que existe una toma ideal de roles, donde se enfrentan reclamos de unos y otros por medio de sus roles.

Habermas y Kohlberg se relacionan en los términos de la comunicación ideal y la toma ideal de roles. Sin embargo, en esta comunicación ideal, el principio de justicia en la etapa 6, no se espera que funcione siempre con razonamientos propios de esta etapa, pero al menos en la práctica debe ofrecer una experiencia psicológica para la "toma de roles y del diálogo entre personas de varias etapas lo cual estimula el desarrollo del raciocinio de la justicia de una etapa a otra"[6].

La comunidad justa de Kohlberg tiene una meta en la educación moral, que se basa en la perspectiva evolutiva y progresista, como la expresada por John Dewey, considerando el carácter moral, el "altruismo responsable" o la "responsabilidad social" y la comunidad democrática como medio de educación moral; pues existe la necesidad de educar para la democracia, dentro del sentido de responsabilidad en la participación de la comunidad civil para el bien común (Kohlberg, 1989, p. 31).

"Bien común" es una idea compartida con Dewey y Mead, la cual es central en el desarrollo a través de etapas de justicia moral. Sin embargo, Kohlberg sigue adelante con la comunidad democrática en la educación moral con un enfoque más orientado a los adolescentes, en su ideología, sus aspiraciones, que están ligadas a la solidaridad. En ese camino encuentra a Royce en las definiciones del "origen temprano del ego en la comunidad social" y del "otro social recíproco", donde encuentra la virtud de "lealtad".

Comunicación e imitación son dos procesos importantes en el desarrollo moral de los jóvenes, pues primero se conoce la voluntad imitando la voluntad de otros, y luego se tiene la propia. Y al encontrar vínculo con otros en ese conocer, se concibe una causa con la que se establece la lealtad, que para Royce es un vínculo, una unión, una causa a la cual la lealtad se dedica, como el "amor dedicado en forma práctica a la comunidad". En Kohlberg esta lealtad en la comunidad justa (comunicativa y cooperativa), es una lealtad a los principios universales de justicia y responsabilidad.

Kohlberg considera que Habermas le hace aportes al trabajo de la comunidad justa en el sentido de que concibe de manera compatible la *situación ideal de discurso* o ética discursiva universal. "Tal situación ideal de discurso debe contener no sólo la discusión ilimitada, sino la discusión libre de influencias distorsionantes, especialmente de dominio abierto y comportamiento estratégico o manipulativo" (Kohlberg, 1989, p. 78).

Las personas tienen posibilidades de usar el discurso como iguales (de manera simétrica), de tener la oportunidad de criticar, denunciar, recomendar, reclamar, etc. Allí Habermas encuentra una función moral común en la comunidad justa, la del "contexto del descubrimiento moral". En ese contexto, las personas como miembros de la comunidad toman decisiones grupales (de solidaridad, responsabilidad). Kohlberg dice que "Habermas enfatiza el 'contexto de solidaridad' como: a) creación de descubrimientos morales o percepción de la naturaleza interior […] b) la motivación para actuar de acuerdo con las percepciones morales" (Kohlberg, 1989, p. 79).

> La ética discursiva se ajusta a este concepto *constructivista* del aprendizaje en la medida en que entiende la formación de la voluntad discursiva (como de la argumentación en

6 También se llama a esto "uno más", "dos más" o "diálogo transactivo".

> general), como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un *cambio de actitud* para la transición de la acción al discurso, cambio de actitud que el niño que crece dentro de la praxis cotidiana comunicativa no puede dominar desde el comienzo (Habermas, 1996, p. 148).

Los participantes en la argumentación suponen las pretensiones de validez en la situación de diálogo. El discurso práctico enfrenta las posiciones de los participantes (proponente y oponente) cuando la pretensión de validez de una norma es controvertida.

La fase de la adolescencia se supone que es un momento en el que se toma una posición frente a la vida, frente a las normas, donde se muestra el problema de la transición de la etapa convencional a la posconvencional. "Cuando el joven no puede ni quiere regresar al tradicionalismo y a la identidad incuestionada de su mundo de origen, tiene que reconstruir los conceptos fundamentales de los órdenes normativos destruidos por la reveladora mirada hipotética (so pena de la desorientación más completa)" (Habermas, 1996, p. 149).

Y esta reconstrucción la inicia el adolescente con el cambio hacia una actitud de seguir el procedimiento para la elección racional entre los principios reconocidos y las normas socialmente vigentes y válidas. No obstante, la ética discursiva tiene el procedimiento para este cambio hacia la argumentación. Este procedimiento, lleva al adolescente a enfrentar lo que lo ha formado (la desvaloración del mundo tradicional), para entrar en la actitud de exigir una ética comunicativa.

La Etapa 6 de Lawrence Kohlberg

La noción de justicia de Piaget se describe en un modo simultáneo de adquisición de la autonomía moral, en los procesos de cooperación y de reciprocidad (entre iguales). El sentido de justicia se da en la influencia en unos y otros de la cooperación y la solidaridad. Su idea central es el paso de la justicia retributiva a la justicia equitativa. Es decir, del problema de la sanción y la justicia retributiva, hasta la orientación a la sanción más justa. En esto último, su sentido es el de responsabilidad colectiva (Rubio, 2000, p. 491); y esto concuerda con Kohlberg y Habermas.

En esta etapa, la ética discursiva ha tomado como fundamento que el concepto de justicia esté implícito para pensar la comunidad justa. Kohlberg y Habermas irían en la misma vía al tenerla como fundamento del desarrollo moral. Sin embargo, Axel Honneth ha criticado que este fundamento actualmente haya perdido pretensiones de una forma ideal de vida, en la ética discursiva de Habermas, al no tener "una distinción teorética de determinadas concepciones de justicia, sino que sólo puede justificar el método procedimental por medio del cual pueden ser dilucidadas racionalmente las cuestiones de justicia" (Honneth, 1991, p. 164).

Hay que tener en cuenta esto, ya que la ética discursiva en el desarrollo moral de los adolescentes, sólo puede valer como justa cuando en la comunidad que se mire, esté en su infraestructura normativa la disponibilidad de los presupuestos para dialogar (libremente de dominio) y que se garantice que sus miembros tengan la oportunidad de negociar igualitariamente sobre las normas en discusión.

No obstante, Habermas hace notar que la garantía de igualdad de condiciones de los miembros de una comunidad, se da en la exigencia de un punto normativo, en el proceso evolutivo, que retrospectivamente permite entender que se sigue en un proceso de aprendizaje continuo.

La etapa 6 tiene esta situación, y permite entender que en el desarrollo (cognitivo) "operacional formal o posconvencional", los juicios morales orientados por principios "no se pueden considerar ya como la mera expresión, o el reflejo prerreflexivo, de un *know how* aplicado intuitivamente, sino que anticipan, en esbozo, una explicación de ese saber o, por así decirlo, los rudimentos de una teoría moral" (Habermas, 1991, p. 178, 179).

Si un adolescente se preocupa por el bien del prójimo, se guía por un interés del bien común, lo cual es un nexo que se puede reproducir en la identidad del grupo al que pertenece. Al verse como iguales, puede decirse que los jóvenes no lo hacen por mera benevolencia sino por solidaridad. Este principio lo da la experiencia vivida, donde se hacen responsables, unos y otros.

> Toda moral autónoma tiene que resolver, al mismo tiempo, dos tareas: al reivindicar un trato igual, y con ello un respeto equivalente por la dignidad de cada uno, hace valer la inviolabilidad de los individuos en la sociedad; y en cuanto exige la solidaridad por parte de los individuos, en cuanto miembros de una comunidad en la cual se han socializado, protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco (Habermas, 1991, p. 198).

El nivel post-convencional del Caso Heinz es una prueba para evaluar las etapas. El "dilema de Heinz"[7] trata de un relato que sirve como herramienta de la investigación en el enfoque de la educación moral o "enfoque de la comunidad justa". El lugar en el que ha funcionado principalmente es el ámbito escolar; desde el inicio Kohlberg lo denominó "dilemas hipotéticos en el salón de clase".

Los dilemas hipotéticos se realizan a través de la presentación de un relato a un grupo de estudiantes. El contenido del relato propicia la "discusión moral", o en palabras de Kohlberg: "el tratamiento socrático del dilema" permite hacer descripciones de los pensamientos de los estudiantes acerca una situación o caso. El dilema de Heinz es uno de los casos que Kohlberg presentó en el diseño de su investigación, como instrumento de medición del desarrollo moral.

En el nivel post-convencional, los adolescentes tratan o se esfuerzan por definir los valores y principios morales de manera autónoma. Estos valores y principios tienen validez y aplicación fuera de la autoridad de personas o grupos que los sostienen. Las etapas tienen las características a saber: la 5 a la orientación legal o de contrato social; y la 6 a la orientación de principios éticos universales.

7 En Europa, una mujer se hallaba moribunda con una terrible enfermedad, una clase especial de cáncer. Existía una droga que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un derivado del radio que un farmaceuta del mismo pueblo había descubierto hacía poco. Fabricar la droga resultaba costoso, pero el farmaceuta estaba cobrando 10 veces más de lo que le costaba su fabricación. Él pagaba $200 pesos por el radio que utilizaba y cobraba $2000 pesos por una pequeña porción de la droga. El esposo de la mujer enferma, Heinz, pidió prestado dinero a todos sus conocidos, pero sólo pudo reunir $1000 pesos, es decir, la mitad del costo de la droga. Heinz le dijo al farmaceuta que su esposa se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la droga más barato o que le permitiera pagarle más tarde. Pero el farmaceuta le dijo: "No, yo descubrí la droga y voy a ganarle dinero". Heinz se puso desesperado y se metió a la droguería para robar la droga para su esposa.

En este nivel, el dilema de Heinz da cuenta de preguntas basadas en las características de las etapas 5 y 6, es decir, frente a la situación en que se encuentra el señor Heinz, si debe robar o no la droga para salvar la vida de su esposa. Las preguntas se refieren a la orientación legalista, la obediencia de las leyes, la relación contractual con los demás, los derechos que tienen los participantes de la situación; y se refieren a los sentimientos morales acerca de la decisión en el dilema.

Al aplicar el test de preguntas, se llevó la investigación a la práctica. El grupo de preguntas contiene aquellas características del nivel posconvencional, y permiten pensar que dan cuenta de las formas de comprensión, preferencia, asimilación y decisión, en las cuales los adolescentes se ponen en el lugar como participantes del tratamiento del dilema.

Los estudios a través de dilemas que muestra Kolhberg en la Comunidad Justa, permiten destacar lo relevante que es el avance de las personas en el desarrollo moral. Al aplicar el experimento del dilema, varias veces, dice Kolhberg: "finalmente, quedamos convencidos de que era posible afectar las etapas por medio de la discusión socrática moral" (Kohlberg, 1989, p. 25).

Kolhberg señala que su enfoque es evolutivo, que el procedimiento en el que lleva la práctica de las personas en el desarrollo moral logra una autonomía racional, guiadas por el método socrático. Es decir, "el psicólogo toma una teoría, desarrolla una prueba por medio de la investigación en la psicología evolutiva y luego empieza a aplicar la teoría y a hacer prescripciones de la teoría a la práctica en el salón de clase; luego evalúa los efectos por medio de una investigación sumativa en vez de formativa" (Kohlberg, 1989, p. 26). El modelo de relacionar la teoría a la práctica se basa en conducir discusiones morales hipotéticos para medir el desarrollo de los adolescentes.

A manera de conclusión: Críticas a la teoría de Kohlberg

Kohlberg ha demostrado que se da una estrecha relación entre los estadios del proceso de maduración moral y los estadios de la etapa cognitiva. Entonces, los estadios del desarrollo moral se presentan de manera cognitivo-estructural. No obstante, hay 'cambios estructurales' que no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, ya que los sujetos, lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, construyen nuevas estructuras a partir de la relación con el medio" (Rubio, 2000, p. 499).

En el estudio del desarrollo moral, Kohlberg ha aclarado que los estadios no son una teoría, sino elementos que permiten descripciones para una teoría de la moralización. Además, como dice Rubio Carracedo, "el mismo Kohlberg afirma que no elaboró su metodología con vistas a obtener mediciones cuantitativas, sino para discernir criterios cualitativos que permitan asignar los sujetos a los diferentes estadios" (Rubio, 2000, p. 508).

Rubio señala que hay una crítica orientada a cuestionar si los estadios morales son totalidades estructurales. Entre los postulados, el de la *universalidad* se cuestiona por su carácter de verificación de totalidades estructurales, las cuales quedan expuestas así:

> Del postulado de *universalidad* se derivan igualmente dos hipótesis: a) en todas las culturas se encuentra el mismo conjunto de estadios de desarrollo moral; b) los descubrimien-

> tos sobre el desarrollo moral son aplicables a todas las naciones y sexos. Esta hipótesis se desdobla en cuatro subhipótesis: b1) la escala de tareas morales es aplicable universalmente; b2) las diferencias de edad en el razonamiento moral son aplicables universalmente; b3) la secuencia evolutiva de estadios de desarrollo moral es idéntica en ambos sexos y es aplicable universalmente; b4) el índice de dificultad en los problemas morales es aplicable universalmente (Rubio, 2000, p. 511).

La crítica a la *Universalidad cultural,* hace caer en la cuenta que tras diversos estudios llevados a cabo por Kohlberg (en Bahamas, Belice y Turquía), no aparecían los estadios superiores, no aparecían trazas del sexto estadio. Kohlberg reconoció la no universalidad del nivel posconvencional. Ello afecta la universalidad del modelo, y al reajustarlo, dijo que el llamado sexto estadio es más bien una forma avanzada (o forma B) del estadio 5, lo que explica su carácter minoritario y exclusivamente occidental.

A Kohlberg se le crítica que al estadio sexto (de principios éticos universales), no encontró base empírica para sustentarlo (ni en su investigación longitudinal ni en la transversal). Lo consideró por un tiempo como parte del estadio quinto, interpretándolo de manera alternativa, como un subestadio (*moratorium*); además, aunque trate de defender su autonomía, Kohlberg reconoce la no universalidad del sexto estadio, pues ha tenido que reajustarlo en otras culturas y decir que el "sexto estadio es más bien una forma avanzada (o forma B) del estadio 5, lo que explicaría su carácter minoritario y exclusivamente occidental" (Rubio, 2000, p. 516, 517).

En la reinterpretación de la regresión adolescente, el estudio de Kohlberg apunta a que

> el desarrollo moral más frecuente en los adolescentes al concluir los estudios medios se sitúa en los estadios 4 y 5. Pero al iniciar los estudios universitarios se produce en muchos sujetos una 'regresión' a una etapa mixta de los estadios 2 y 4 (Rubio, 2000, p. 515).

Sin embargo, tras la crítica de E.Turiel "rechaza aquella explicación y concluye que lo procedente es introducir una etapa intermedia entre los estadios 4 y 5, el estadio 4,5" (Rubio, 2000, p. 516). Es decir, hay un estadio de transición del nivel convencional al postconvencional que se caracteriza por un escepticismo-relativismo ético extremo, por un lado, y por un egocentrismo moral, por el otro.

La crítica a la subhipótesis b3 (la secuencia evolutiva de estadios de desarrollo moral es idéntica en ambos sexos y es aplicable universalmente), se debe a que Kohlberg sólo incluyó varones en su estudio longitudinal.Ya entonces prejuzgaría que se aplicara a ambos sexos. En sus estudios, los grupos de mujeres quedaban en los estadios 3 y 4, del nivel convencional, "lo que parecía indicar un subdesarrollo moral de la mujer si se tenía en cuenta el carácter jerárquico de los estadios" (Rubio, 2000, p. 517).

Kohlberg no incluyó a mujeres, lo que prejuzga ya la universalidad del modelo referido a ambos sexos. Las *diferencias de género* empezaron a notarse en la subestimación de la teoría. En numerosos estudios mostraron un aparente subdesarrollo moral en ellas, considerando el carácter jerárquico de los estadios. Y esto fue criticado por Carol Gilligan, quien al respecto realizó una investigación, intitulado "En un lenguaje diferente":

> Las mujeres siguen un modelo moral diferente al masculino reflejado por Kohlberg; sus categorías morales hacen referencia a variables de tipo afectivo y afiliativo, de modo que su pensamiento moral tiene un "sesgo relacional". En definitiva, las mujeres enfocarían la moralidad mucho más en términos de responsabilidad que en términos de deberes legales, posiblemente porque la percepción que tienen de su yo está fuertemente encadenada a las relaciones con otros; de ahí también que su lenguaje esté amparado de "intimidad y de cuidado", a diferencia del masculino, mucho más objetivo y relacionista (moral de principios). En conclusión, el universo ético de la mujer "refleja una diferente comprensión social y moral". Parece dibujarse pues, la escisión weberiana de la "moral de convicciones" y la "moral de responsabilidades", pero entendidas como características propias de cada sexo (Rubio, 2000, p. 517).

Añade Gilligan, citada por Rubio, que:

> las mujeres evalúan moralmente en un 'insistente relativismo contextual'. No es una diferencia de énfasis, sino de enfoque: mientras que los varones se atienen a soluciones morales objetivas y universalizables, las mujeres se guían primordialmente por sus vínculos de responsabilidad y de cuidado (Rubio, 2000, p. 517).

Finalmente, hay una aclaración que hace Rubio en las dos investigaciones, de Kohlberg y Gilligan.

La de Kohlberg, está planteada sobre el razonamiento moral (soluciones éticamente correctas a dilemas morales hipotéticos), mientras que la de Gilligan lo está sobre la práctica moral (soluciones éticas correctas dadas a dilemas morales reales, por ejemplo, interrupción del embarazo, etc.), (Rubio, 2000, p. 518)[8].

Otra crítica es la del *Particularismo liberal.* Como se ha reseñado arriba, los estadios superiores (5 y 6) están construidos en función de las tradiciones utilitarias-contractualistas y deontológicas. Sin embargo, estos estadios superiores no son 'naturales' o innatos, sino que son particulares y dependientes de una forma vital específica, en cuanto la historia del mundo y de la evolución de las personas es el descubrimiento progresivo de los principios.

Se critica que los elementos constitutivos del derecho natural moderno occidental, que pretenden universalidad, sólo representan los valores particulares occidentales. Faltan los elementos que se dan en el mundo cotidiano, donde se cuestiona variadas formas de interpretar las normas teniendo en cuenta la cultura de los participantes de la acción comunicativa.

Kohlberg admite que los estadios son interaccionales, mediados culturalmente y no son evolutivos o innatos. Sin embargo, todavía sostiene que aunque empíricamente no se puede corroborar la existencia del estadio 6, este sigue siendo superior, pues mantiene su mayor adecuación moral. El criterio que fundamenta la jerarquía de los niveles es en primer lugar un problema ético-filosófico y no un problema empírico. Así, el modelo no cae en la falacia naturalista de identificar lo fácticamente existente con lo moralmente correcto.

8 Para resolver este problema, Kohlberg introdujo la crítica de su colaboradora en el modelo y agrega en su investigación el "dilema cuidado", como un catalizador que permita pasar del juicio a la acción.

Hay que tener en cuenta que el mismo Rawls de *Teoría de la justicia* reconoció que su constructo tiene validez sólo en las democracias occidentales y que en ese contexto particular no es el único modelo ético posible. La tesis de universalidad y jerarquización de los estadios morales se pone en entredicho. No obstante, la propuesta de Habermas resuelve a su modo este problema, porque la ética del discurso no adscribe a principios éticos concretos, sino que sólo proporciona las reglas de un procedimiento de fundamentación, que por ende tiene mejores perspectivas de reivindicar un carácter universal.

Referencias bibliográficas

1. Habermas, J. (1991) *Justicia y Solidaridad (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg)* En Ética Comunicativa y Democracia. Editorial Crítica, Barcelona.

2. Honneth, A. (1991) *La Ética Discursiva y su Concepto Implícito de Justicia.* En Ética Comunicativa y Democracia. Editorial Crítica, Barcelona.

3. Kohlberg, L. (1989) *La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación.* Editorial Gaceta.

4. Kohlberg, L. (2002) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg.* Editorial Gedisa. Barcelona.

5. Mead, G. H. (1953) *Espíritu, Persona y Sociedad.* Ed. Paidós. Buenos Aires.

6. Rawls, J. (1996) *Liberalismo Político.* Ed. FCE. Bogotá.

7. Rawls, J. (1997) *Teoría de la Justicia.* Ed. FCE. México.

8. Rubio, J. (2000) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En *Historia de la Ética. 3. La Ética Contemporánea.* Editorial Crítica, Barcelona.

9. Rubio, J. (1996) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg), en *Educación Moral, posmodernidad y democracia.* Editorial Trotta. España, Madrid.