



Postconvencionales

No. 5-6, septiembre 2012, pp. 1-11. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Del legado de Kohlberg y del diálogo transcultural sobre la educación moral democrática

Es un honor para mí que me hayan solicitado presentar este número especial sobre la obra y la vida de Lawrence Kohlberg. Me complace ver el alto grado de interés, las novedades teóricas y la rigurosidad de pensamiento e investigación demostrados, que extienden nuestra comprensión del desarrollo moral y subrayan la importancia de entender las influencias del contexto sobre el desarrollo, y especialmente sobre las intervenciones educativas que promueven la ciudadanía democrática y el pensamiento crítico. Aprecio la solicitud de comentar los artículos de este número especial porque considero crucial que facilitemos el diálogo entre los teóricos, investigadores y practicantes de Norteamérica con los de Latinoamérica o el mundo de habla hispana en general. Lamentablemente, la mayoría de los psicólogos estadounidenses no son versados en el pensamiento latinoamericano, lo cual se echa de menos sobre todo en áreas como la moralidad, donde la filosofía, la psicología y la sociología deberían confluir. Tendemos a estar demasiado especializados, y en general los psicólogos estadounidenses no estudian áreas como la moralidad, la identidad o la educación, desde una perspectiva adecuadamente multidisciplinaria (Higgins-D'Alessandro, 2010). Por supuesto, Larry Kohlberg fue una excepción y esa es la razón por la cual su trabajo sobre el razonamiento moral, que postula una secuencia evolutiva hacia la comprensión y aplicación de principios universales, sigue siendo un área activa de investigación y crítica. Los textos incluidos en este número representan tanto nuevos aportes intelectuales como perspectivas críticas en relación a su teoría del desarrollo moral. Hacen uso de nuevos instrumentos y extienden nuestra perspectiva con análisis de los cambios en la ética profesional, a la vez que amplían nuestra comprensión del cambio social y cultural. Otras contribuciones a este número se enfocan sobre el significado y propósito de la educación para la construcción, preservación y florecimiento de democracias; y si bien fundamentan sus ensayos en la situación de sus países de origen, sus ideas son importantes para otras sociedades, incluyendo sin duda a los Estados Unidos (Levine y Higgins-D'Alessandro, 2010).

Rique y Camino adoptan un enfoque amplio al discutir el legado de la perspectiva de investigación de Kohlberg para el pensamiento actual. Ellos mencionan el provechoso uso que hizo del paradigma estructural evolutivo de Piaget, extendiéndolo a todo el ciclo de vida, y empleándolo para construir una teoría del razonamiento sociomoral, un área del funcionamiento humano que todos nos imaginamos que cambia a lo largo del ciclo de vida. El razonamiento moral es usado casi todos los días, debe ser usado en una amplia gama de

situaciones, y las acciones que ejecutamos basándonos en razonamientos embebidos en situaciones sociomorales, nos afectan y nos cambian a medida que crecemos, maduramos o envejecemos. La teoría del desarrollo del ego a lo largo del ciclo de vida, de Erik Erikson, capta las fortalezas que emanan de las decisiones y acciones de cada una de las etapas formuladas por él. Estas fortalezas —esperanza en la infancia, lealtad en la adolescencia, cuidados en la adultez y sabiduría en la vejez— son fortalezas morales que lógicamente interactúan de modos distintos con el razonamiento moral de la persona, en los distintos momentos del curso de la vida, cambiando, a veces de modo dramático, a veces de modo sutil, el desarrollo del razonamiento moral desde la Etapa 1 a la 5. Los razonamientos en las Etapas 4 y 5 desembocan en distintas decisiones y experiencias según las situaciones de vida de las personas como jóvenes adultos, adultos o adultos mayores. Estos investigadores brasileños también elogian la postura de Kohlberg, cuando nos exhorta a zafarnos de la falacia naturalista; esto es, a que evaluemos las teorías y fenómenos psicológicos a la luz de perspectivas filosóficas, y que al examinar las realidades de nuestras vidas morales empleemos nuestros mejores conocimientos filosóficos sobre qué significa ser una persona moral. Sin realmente cometer esta falacia, Kohlberg planteó un argumento convincente en cuanto a la necesidad de fundamentar nuestras teorías e investigaciones del funcionamiento moral, tanto sobre bases psicológicas como filosóficas. Este y otros textos en este número sostienen que es la combinación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, con su argumento de que nuestras sociedades deben crear proyectos democráticos que promuevan el pensamiento y la acción moral y cívica, lo que hace que los académicos iberoamericanos mantengan el interés en su obra.

A continuación me gustaría discutir aquellos textos que nos recuerdan que Larry Kohlberg era un investigador de la psicología cuyo claro pensamiento se centró sobre cómo las medidas y los métodos de estudio debían amoldarse al objeto de estudio. Objeto que en su caso no era la moralidad, tal como usualmente se habla de ella, sino el pensamiento y la comprensión moral de los seres humanos individuales, y no sólo en general o mediante la descripción promedio de la manera de pensar de los grupos, sino más específicamente la comprensión y los juicios morales de cada individuo en toda su complejidad. En esta primera sección, quiero incluir a aquellos autores que profundizan en temas básicos del paradigma cognitivo, estructural y evolutivo, y del razonamiento moral.

El plan de investigación que Larry Kohlberg se trazó en su carrera era fundamentar el pensamiento moral dentro de un paradigma estructural cognitivo, para luego proceder al estudio de otros aspectos críticos de la moralidad humana e individual. Su segundo foco eran los contextos y situaciones en los que es necesario el pensamiento moral y en los que se hacen los juicios morales; esa meta quedó reflejada en el desarrollo, práctica y evaluación de las escuelas como comunidades justas, así como en sus estudiantes y maestros. Su tercer foco era la identidad moral, un tópico que ha sido objeto de muchas teorizaciones y de algunos estudios empíricos en los Estados Unidos y en Europa (Blasi, 1994; Higgins-D'Alessandro y Power, 2005; Power, 2004). Las reflexiones iniciales de Kohlberg sobre la identidad moral reconocían a la conciencia, la motivación y la perseverancia como núcleos de la identidad moral de una persona. Juntos, pensaba Kohlberg, estos tres grandes aspectos de la moralidad, definidos en un sentido amplio, moldearían de modo substancial y significativo las acciones y comportamientos de la gente.

Aunque Kohlberg no calificaba a ninguna acción como una acción moral, ahora tendemos a hablar del estudio de los determinantes de la acción moral, generalmente contraponiendo a algunos determinantes situacionales con la personalidad o con algunos rasgos individuales, y en ocasiones tratando de concebir y estudiar sus interacciones (Walker, Frimer y Dunlop, 2012). Kohlberg se resistía a emplear el término “acción moral” por dos razones: primera, uno de los supuestos básicos de un enfoque cognitivo estructuralista es que es el individuo quien le da sentido a sus comportamientos; y segunda, que el ámbito de la moralidad, tal como él lo entendía filosóficamente, y también como fenómeno psicológico, es único, y que un aspecto de ese carácter único es que solamente la persona que actúa puede definir su comportamiento como moral (Kohlberg, 1981; 1984). Por supuesto, una vez que una persona ha calificado a su comportamiento como moral, otros pueden mostrarse en desacuerdo y debatirlo. O puede suceder que otros califiquen a ciertos actos como morales, o a las personas que los ejecutaron como héroes, cuando esas mismas personas no usarían tales calificativos. Farías, citando a Colby, destaca este importante punto. Aquellos de nosotros que trabajamos con Larry, sabemos bien cuán profundamente decidido estaba él a entender a todos y cada uno de los sujetos individuales de sus investigaciones; pues nunca los vio como números, ni pensó que su moralidad pudiese llegar a entenderse empleando promedios grupales.

Farías sostiene que Kohlberg nos proporcionó algo más que una teoría; nos proporcionó evidencia empírica empleando métodos que eran radicales en su época, que siguen siendo radicales, y que todavía son menos reconocidos o aceptados de lo que deberían. Acertadamente señala que Kohlberg hizo grandes esfuerzos para someter a prueba cada aspecto de su teoría y de sus argumentos, con métodos fieles o específicamente desarrollados para el área de investigación del desarrollo moral. En un artículo publicado en 1988, Farías señaló que Kohlberg había prefigurado en cierto modo la “matemática borrosa” o el “pensamiento borroso” al crear un instrumento de medida, la Entrevista del Juicio Moral, junto con un sistema de puntuación que procuraba, y que yo creo que lograba en lo sustancial, superar la brecha entre lo cualitativo y lo cuantitativo sin reduccionismos o simplificaciones excesivas del fenómeno estudiado. En efecto, Anne Colby, Kohlberg y algunos otros trabajamos durante diez años en tres sistemas de puntuación distintos, hasta desarrollar uno que apareaba estructuralmente los razonamientos del entrevistado o entrevistada con ejemplos de razonamiento moral que habían sido rigurosamente analizados y categorizados (empleando incluso procedimientos de codificación a ciegas), según su etapa y según los constructos filosóficos aludidos, de entre un conjunto de normas y valores universalmente compartidos. A mi modo de ver, la verdadera tragedia científica para el progreso de esta área de investigación es que, tal como varios comentan en este número, la Entrevista del Juicio Moral y su correspondiente manual de puntuación no son utilizados con frecuencia en la investigación actual. Kohlberg procuró definir exhaustivamente sus ideas sobre el razonamiento moral y su desarrollo, así como defenderlas empíricamente. Creo que ambas metas las logró.

Ciertamente, los académicos de hoy día se beneficiarían mucho ampliando la óptica de la investigación actual en esta área a través de una comprensión funcional de los procedimientos de puntuación de la Entrevista del Juicio Moral, porque esta provee la

forma más clara de entender su teoría y, además, porque provee el más firme de los fundamentos para elaborar ideas sobre la identidad moral, la motivación moral, la discusión moral y la toma de decisiones por parte de agrupaciones naturales de personas, incluyendo a las instituciones sociales relacionadas con la ley, los tribunales y la política. Con otras palabras, como alguien que ha dedicado su carrera a leer extensamente y a dirigir investigaciones sobre los aspectos morales y prosociales del funcionamiento humano, desde variadas perspectivas, insistiré en la sencilla afirmación de que el trabajo de Kohlberg es fundacional. Como lo señala Farías, la teoría de las etapas morales de Kohlberg merece más esfuerzo teórico. Como él lo sugiere, hay suficientes espacios para la discusión de distintas concepciones de la moralidad postconvencional, y tal como los diversos autores de este número señalan o demuestran, hay suficientes espacios para asumir distintas perspectivas ante sus teorizaciones, sus implicaciones y extensiones, así como para examinar sus conexiones con otros estudios en el área cada vez más amplia e interdisciplinaria de la moralidad. Las diversas perspectivas y estudios sobre la motivación moral son un buen ejemplo de cómo algunos han definido y combinado la motivación moral con la racionalidad y el razonamiento moral (véase, p.ej., Assor, 2012; Nunner-Winkler, 2007), mientras que otros han elegido una ruta neuropsicológica (p.ej., Moll, De Oliveira-Souza y Zahn, 2009), o han relacionado estrechamente la motivación con las emociones (p.ej., Haidt y Joseph, 2004).

Camino, Ribeiro, Viana, Medeiros y Rique emplearon el Inventario de Razonamiento Social (IRS) para explorar la relación entre la forma y el contenido en el razonamiento moral. Diferenciar forma y contenido es crucialmente importante para los estructuralistas. Ellos emplearon el IRS para investigar si las ideas de la Etapa 4 eran preferidas a las ideas de la Etapa 3 independientemente del contenido. Usando ideas de las leyes democráticas y autoritarias como ideas de la Etapa 4, y de cuidados y expectativas sociales como ideas de la Etapa 3, encontraron que los estudiantes universitarios consultados calificaban a las leyes democráticas como las más altas y a las leyes autoritarias como las más bajas, en aparente violación a la jerarquía de etapas de Kohlberg. Sin embargo, las ideas sobre las leyes autoritarias se producen en todas las etapas, desde la 2 hasta la 5, de modo que los resultados de Camino y sus colegas podrían deberse al modo específico en que fueron expresadas las leyes autoritarias —quizás como ideas de la Etapa 2—. En ese caso sus resultados respaldarían la jerarquía de etapas de Kohlberg. Independientemente de mi escepticismo, sin embargo, esta investigación ahonda creativamente en un área crucial de la psicología sociomoral, relacionada con la forma en que teorizamos e investigamos la relación del pensamiento moral y la acción moral.

De un modo análogo, el artículo de Vivar Balderrama y Martí-Vilar ofrece una distinción útil en cuanto al razonamiento moral, diferenciando lo que hace una persona respecto al cómo lo hace, cuando formula un razonamiento moral. Esto lo logran reinterpretando las etapas de Kohlberg mediante el modelado conductual desarrollativo, o evolutivo conductual (DBM®¹). Este modelo se centra en tres áreas de consecución: afecto, efecto e impacto. Áreas que se ofrecen para ayudar a distinguir los objetivos o metas de la

¹ Por sus siglas en inglés: *Developmental Behavioural Modelling*®.

persona, así como su nivel de subjetividad u objetividad al abordar una cuestión moral. Aunque Kohlberg discutió las perspectivas sociomorales subyacentes a cada etapa, lo cual luce en cierto modo paralelo al nivel de subjetividad u objetividad, él no investigó esas perspectivas en relación con las metas del sujeto. El sistema de puntuación de la Entrevista del Juicio Moral evalúa el razonamiento sopesando más bien cómo se relaciona con la acción elegida por el sujeto (p.ej., si Heinz debería o no robar la medicina), pero no aborda cómo la acción elegida influencia al razonamiento de la persona. Usar el DBM® parece ser un modo fructífero de estudiar esta relación.

En distintos modos, varias de las contribuciones a este número discuten las complejas relaciones entre el razonamiento moral, las actitudes políticas y los comportamientos ciudadanos. Raaijmakers y Van Hoof (2006) y Thoma, Narvaez, Rest y Derryberry (1999), entre otros, han encontrado que lo moral y lo político pueden diferenciarse pero permanecen relacionados, algo que también hemos visto en cuanto a la compleja y dinámica relación entre moralidad e identidad, desde la niñez y la adolescencia en adelante (Krettenauer, 2011). Albers se refiere a estas complejas relaciones en su ensayo, el cual retrata a Venezuela como una sociedad dividida. Ella percibe a su país funcionando en el nivel preconvencional (Etapas 1 y 2: las autoridades, las recompensas y los castigos determinan qué es lo correcto), aunque con una Constitución y otros documentos conceptualizados y escritos según las etapas superiores o postconvencionales. Todos podemos encontrar ejemplos de tal clase de desfases en nuestras propias sociedades, pero Albers habla de un verdadero abismo social que evidenciaría una sociedad en crisis o una población desmoralizada. Oraisón, por su parte, caracteriza a Argentina con un problema distinto pero relacionado. Ella argumenta que Argentina está en crisis debido a distorsiones de los procesos e instituciones democráticas, aunque considera que el proyecto democrático básico es sólido y no está en tela de juicio. También sostiene que las sociedades no pueden depender tan sólo de un crecimiento moral espontáneo, sino que necesitan desarrollar y aplicar algún modelo sistemático y deliberado de educación moral democrática. En ese sentido, señala que tanto Kohlberg como Freire procuran radicalizar la educación cívica al instrumentarla mediante experimentos educacionales de autogobierno, en los que la educación es vista como un diálogo entre dos agentes autónomos —maestro y estudiante—, y las escuelas se organizan como comunidades democráticas y participativas. Subrayando, además, que los estudios empíricos de Kohlberg, con su seria fundamentación filosófica, constituyen un punto de partida importante para la educación democrática sistemática. Argumento éste con el cual coinciden los textos de Frisancho y de Mesa.

Frisancho destaca el punto de vista de Kohlberg, de que la moralidad necesita conceptualizarse y estudiarse como un área referida al “deber ser”, mientras que simultáneamente se examinan los procesos psicológicos que acompañan los juicios sobre el bien y el mal, o sobre lo correcto e incorrecto. Ya que Susana Frisancho estudió conmigo para su doctorado, con el patrocinio de la Fundación Fulbright, tal vez debería discutir su texto de último; sin embargo, sus preocupaciones son una buena introducción para mis comentarios sobre otras contribuciones referidas a la educación moral y el cambio social. Ella plantea un punto álgido e importante en cuanto a la teoría e investigación actual en el área, con el cual estoy de acuerdo. Frisancho afirma que en la actualidad el campo está demasiado focalizado sobre las emociones irracionales y las motivaciones inconsistentes

(veáse a Leffel, 2008), hasta el punto de distorsionar el fenómeno de la moralidad en sí mismo. Ella comparte y apoya las ideas de Kohlberg de que la racionalidad y la cognición son la columna vertebral de la moralidad, porque es sólo el aspecto razonado de la moralidad el que puede y debe ser defendido tanto con ideas filosóficas como con la investigación psicológica. Concentrarse solamente en la intuición, en las construcciones sociales de la moralidad, o en las definiciones emotivas es menospreciar el papel esencial de la moralidad en la vida humana. Ese papel es el de ofrecer un sentido crítico para llamarnos la atención o llamársela a otros mediante la razón y principios razonados, no mediante la autoridad o ni siquiera mediante el consenso, ni tampoco mediante la afirmación de que las emociones negativas y positivas dan forma a nuestras facultades morales. Frisancho clama por un basamento racional de la educación, uno que incluya a la filosofía y a las humanidades (Tichy, Johnson, Johnson y Roseth, 2010), en contraste con la tendencia a descartar estos tópicos para enfocarse exclusivamente sobre las habilidades técnicas y empresariales, un problema educativo que crece a lo largo y ancho del mundo. Al igual que las referencias de otros autores a los problemas de sus respectivos países, las referencias de Frisancho a los escándalos políticos del Perú, y la falta de cualquier serio análisis ético de los mismos, sirven de base a su planteamiento de que la persuasión racional es el único medio moral de promover y sustentar el bien común. Para ella, al igual que para otros en este número, y yo diría que especialmente en Latinoamérica, los paralelismos entre los sistemas de educación moral y el estado moral de las sociedades resultan absolutamente claros (Ruiz y Minguez, 2001).

Mesa señala que las ideas de Kohlberg sobre la educación cívica han dejado hondas huellas en Latinoamérica porque no son contrarias ni a la religión ni al cristianismo. Además, argumenta que las intervenciones educativas al estilo de las comunidades justas ofrecen una manera de enfocar la educación moral secular que contribuiría con los proyectos democráticos de los países latinoamericanos, y que podrían canalizar el potencial liberador de la tensión entre el individuo y la comunidad —un tema crucial para la mentalidad latinoamericana—. Un tema crucial también en el desarrollo de la identidad adolescente; recuérdese que según la teorización de Erikson, equilibrar la fuerza de la lealtad con un sentido emergente de la identidad individual es la tarea de la adolescencia. En la actualidad, hay mucha investigación y esfuerzo teórico en torno a la idea de la motivación moral, la cual a menudo es considerada como un determinante clave en las elecciones que conducen a los niños y adolescentes a actuar prosocialmente (Malti y Buchmann, 2010; van Goethem, van Hoof, van Aken, Raaijmakers, Boom y de Castro, 2012). La motivación moral a menudo es vista como algo que surge a partir de las tensiones dentro del individuo o en situaciones que incluyen al individuo; por lo cual es importante y fructífero para los educadores morales y cívicos concentrarse en, o entender como un marco, la tensión entre el individuo y la comunidad escolar, así como concentrarse en las tensiones que paralelamente estén presentes en los principales problemas políticos y ciudadanos de su país. Por otra parte, enorgulleciéndose de los avances de su país en materia de educación moral y democrática, Mesa destaca el valor de los “Estándares básicos de competencias ciudadanas” aprobados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estándares a los que, por cierto, también se les presta atención en la sección de “Reseñas y materiales” de este número.

Rique y Camino describen los decepcionantes resultados de algunos intentos por establecer comunidades justas en Brasil, comentando que este tipo de intervención educativa permitía demasiado caos. Kohlberg y yo (Kohlberg y Higgins, 1987) abordamos esta posibilidad recalando la importancia de la formación de los docentes, porque en las escuelas, al igual que en la vida, la acción moral es tan importante como los sentimientos y razonamientos morales, y se interrelaciona con ellos (Higgins-D'Alessandro, 2008). De hecho, al describir el primer año de la primera comunidad justa, la Escuela Cluster, dijimos que era un constante apagar fuegos; esto es, un esfuerzo continuo por reconceptualizar problemas para ajustarse mejor a las concepciones de los estudiantes (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). En otro lugar (Kohlberg y Higgins, 1987) habíamos dicho que los maestros deben aprender no sólo a facilitar los diálogos y las tomas de decisiones democráticas, sino también a ser los “primeros entre iguales” planteando los problemas en términos de las metas e ideales de la comunidad escolar, no en términos del interés de un individuo o de un pequeño grupo. Además deben servir de modelos, en el sentido de someterse a las normas democráticamente establecidas por la escuela, y esperar de los estudiantes que hagan lo mismo. Por último, los maestros deben ser mentores, esto es, conocer bien a los estudiantes como personas para que puedan demostrarles un verdadero respeto y servir como tutores de su desarrollo sociomoral y ciudadano.

Pasmanik lleva las ideas de Kohlberg a la universidad combinándolas con el trabajo de William Perry y enfocándose sobre las formas del conocer. Ella llama la atención sobre el hecho de que la tecnología y la difuminación de las fronteras disciplinarias exige a los profesionales juzgar situaciones problemáticas por su cuenta. Esto cambia profundamente el modo en que la ética profesional debe conceptualizarse y enseñarse. Haciendo referencia al trabajo de James Rest y colegas, Pasmanik sostiene que los cursos de ética profesional no deben limitarse a enseñar los aspectos legales o más especializados, pues ya que los individuos están ahora más solos al tomar decisiones profesionales, los estudiantes deben aprender primero cómo contextualizar y aplicar principios morales a sus decisiones profesionales. Este argumento es igualmente válido para los Estados Unidos (Germano, 2008). Las recomendaciones de Pasmanik son oportunas, críticas y útiles para todos nosotros.

Hay cierta confusión en algunos pocos textos, cuando se señala que Kohlberg fue criticado por sus trabajos aplicados a la educación, o que las comunidades justas no se extendieron debido a los cambios ideológicos y políticos en los Estados Unidos durante la presidencia de Reagan. Ninguna de estas dos ideas me suena del todo cierta, aunque tampoco sean del todo falsas. En los Estados Unidos, Kohlberg fue criticado por continuar haciéndole cambios tanto teóricos como metodológicos a las etapas del desarrollo del razonamiento moral; cambios que él justificó hablando de un progreso en espiral o de una “circularidad beneficiosa”, con lo cual quería decir que las teorías más elegantes y parsimoniosas no siempre surgen de modo claro desde un principio, sino que a menudo implican diversas idas y venidas, en medio de los trabajosos diálogos sobre el sentido de los resultados empíricos. Respecto al segundo punto, Larry siempre dijo que el proyecto educativo de las comunidades justas era, o es, un experimento; algo que él esperaba fuese documentado y puesto en una cápsula del tiempo, para ser redescubierto en algún punto del futuro —y es claro que los Estados Unidos aún no han alcanzado ese punto—. Nuestro

sistema educativo sigue estando dominado por escuelas muy grandes. Aunque el movimiento de las escuelas *charter* nos permite imaginar cómo podría difundirse una educación moral democrática, estas representan apenas un muy pequeño porcentaje de nuestras escuelas. Históricamente, lo que ha sucedido en los Estados Unidos es que distintas ideas o variedades de educación moral se han ido imponiendo en distintos momentos, empezando con la educación en valores en los años setenta, superponiéndose con el desarrollo moral y las comunidades justas, y pasando a enfocarse sobre la educación del carácter desde los años noventa hasta los tiempos recientes. Hoy día hay un creciente reconocimiento de que para hacerse oír en las esferas políticas o de formulación de políticas públicas, los educadores prosociales de todo tipo necesitan desarrollar un vocabulario compartido, con el cual puedan educar y luchar por políticas que admitan que el propósito de la escolaridad es como una moneda, con dos caras indivisibles: el desarrollo humano y el aprendizaje (Higgins-D'Alessandro, 2011; 2012 en prensa).

Espero que este abrebocas sobre lo que los autores nos brindan tiente a los lectores a saborear el plato completo. Las buenas ideas, como las buenas comidas, funden muchos ingredientes y especias para lograr comprensiones sutiles y más complejas; y también nos nutren y satisfacen a la vez que nos alientan a incorporarlas en nuestro pensamiento e investigaciones. Entre mis comentarios finales, quiero hacer un paréntesis para honrar la memoria de Angela Biaggio, quien vino a Harvard durante mi época allá, entre los años setenta y ochenta, y quien, como Rique y Camino nos relatan, llevó a cabo un valiente trabajo de difusión e investigación en materia de desarrollo moral, a pesar de que en aquellos tiempos eso le tornara políticamente incómoda y la obligara a estarse mudando de una universidad a otra. De modo parecido, aunque Camino fue criticada por fundar el Instituto de Investigación Sociomoral de Brasil, éste continúa funcionando y prosperando. Los textos recogidos aquí son indicadores de la alta calidad, carácter innovador y productividad de los académicos de toda Iberoamérica, y merecen la atención de todos aquellos que se esfuerzan por comprender la persona moral, de un modo que sea al mismo tiempo cada vez más universal y cada vez más contextualizado y arraigado en las muy variadas experiencias propias de cada individuo y cultura.

Por último, quiero expresar mi sincero agradecimiento a los editores, doctores Levy Farías y Eladio Hernández, así como a los demás colaboradores y participantes de este número, por darme la oportunidad de leer y comentar sobre las estimulantes perspectivas de trabajo en materia de moralidad y educación moral en Latinoamérica y España, y sobre cómo estas sirven de base para la crítica social y política, o para la búsqueda de cambios estructurales. El mundo, y ciertamente los Estados Unidos, se beneficiarán cuando sus teorizaciones morales y sociomorales, y sus perspectivas o ideas para un cambio social sean más ampliamente conocidas y compartidas. Yo entiendo que el propósito de este número especial es en gran medida contribuir a un mejor conocimiento de la obra y la vida de Lawrence Kohlberg, pero igual hago votos porque avancen pronto desde allí hacia la presentación al resto del mundo de sus importantes perspectivas e investigaciones.

Ann Higgins-D'Alessandro
Fordham University
Editora invitada

Addendum

Como saltará a la vista de los lectores, aquí el honor es nuestro, no sólo por el privilegio de contar con la amable y reflexiva introducción de la Doctora Higgins-D'Alessandro, sino por el privilegio adicional de poder incluir en nuestra revista, con su permiso como albacea de Lawrence Kohlberg, la traducción de varios capítulos del Volumen I de los *Essays on Moral Development, (The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice)*, en su mayoría inéditos hasta ahora en castellano. También nos complace sobremanera ofrecer a nuestros lectores algunos textos o fragmentos sobre la vida de este gran pensador y educador.

Por otra parte, además de la tradicional sección de “Reseñas y materiales”, nutrida esta vez con aportes de los Doctores Hilda López de George, Guillermo Aveledo, Manuel Martí-Vilar, Juan José Martí, y de la Profesora Estefanía Expósito, nos complace inaugurar en este número la sección arbitrada de la revista, “Contribuciones”, con un texto de la novel investigadora María Cecilia Acosta. Confiando entonces en que todas estas páginas sean apreciadas por los estudiosos de la moralidad y de la educación para la democracia, presentamos aquí un nuevo número, muy especial, de *Postconvencionales*.

Levy Farías / Eladio Hernández
Caracas, Universidad Central de Venezuela
Editores

Referencias

- Assor, A. (2012). Autonomous moral motivation: Consequences, socializing antecedents, and the unique role of integrated moral principles. In M. Mikulincer and P. R. Shaver, (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 239-255). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Blasi, A. (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In B. Puka (Ed.), *Fundamental research in moral development* (pp.168-179). New York, NY, USA: Garland Publishing.
- Germano, K. (2008). *The relation between graduate student socialization in the responsible conduct of research and moral reasoning abilities*. MA Thesis, Fordham University.
- Haidt, J., & Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus, Fall*, 55-66.

- Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Judgment-Action Gap: A Modest Proposal. In F. K. Oser and W. Veulegers (Eds.) *Getting Involved, Book 1 in Moral Development and Citizenship Education Series* (pp. 105-118). Rotterdam, Netherlands, and Boston, MA: Sense Publishers.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2010). The Transdisciplinary Nature of Citizenship and Civic/Political Engagement Evaluation. In Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta, and Constance A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp.559-592). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2011). Dancing up a spiral staircase: Learning how best practices and policies intertwine lifelong moral development with education, *Journal of Moral Education*, 40, 3, 397-406.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2012, forthcoming). The Second Side of the Educational Coin: Prosocial Development. In P. Brown, M. Corrigan, and A. Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *The Handbook of Prosocial Education*. Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Power, F.C. (2005). Character, responsibility and the moral self. In D. Lapsley, F.C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 101-120). Notre Dame, IN. USA: University of Notre Dame Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: Volume 1, The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA, USA: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: Volume 2, The Psychology of Moral Development*. San Francisco, CA, USA: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L., & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In J. Gewirtz & W. Kurtines (Eds.), *Social development and social interaction* (pp. 102-128). Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Krettenauer, T. (2011). The dual moral self: Moral centrality and internal moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 172(4), 309-328.
- Leffel, G. (2008). Who cares? Generativity and the moral emotions, Part 2. A 'Social Intuitionist Model' of moral motivations. *Journal of Psychology and Theology*, 36(3).
- Levine, P., & Higgins-D'Alessandro, A. (2010). Youth Civic Engagement: Normative Issues. In Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta, and Constance A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 115-137). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Malti,T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 138-149.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., & Zahn, R. (2009). Neuroscience and morality: Moral judgments, sentiments, and values. In D. Narvaez, D.K. Lapsley (Eds.), *Personality*,

- identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 106-135). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36(4), 399-414.
- Power, F.C. (2004). The moral self in community. In D.K. Lapsley, D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 47-64). Mahwah, NJ, USA. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. NY: Columbia University Press.
- Raaijmakers, Q.W., & Van Hoof, A. (2006). Does moral reasoning represent sociomoral structure or political ideology? A further exploration of the relations between moral reasoning, political attitudes consistency of moral thought, and the evaluation of human rights in Dutch young adults. *Social Behavior and Personality*, 34(6), 617-638.
- Ruiz, P., & Minguéz, R. (2001). Global inequality and the need for compassion: Issues in moral and political education. *Journal of Moral Education*, 30(2), 155-172.
- Thoma, S.J., Narvaez, D., Rest, J., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability? Evidence using the Defining Issues Test. *Educational Psychology Review*, 11(4), 325-341.
- Tichy, M., Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Roseth, C.J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765-787.
- van Goethem, A.J., van Hoof, A., van Aken, M.G., Raaijmakers, Q.W., Boom, J. & de Castro, B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*, 35(3), 509-520.
- Walker, L.J., Frimer, J.A., & Dunlop, W.L. (2012). Paradigm assumptions about moral behavior: An empirical battle royal. In M. Mikulincer, P. R. Shaver (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 275-292). Washington D.C. USA: American Psychological Association.

Trad. LF.