



Postconvencionales

No. 5-6, septiembre 2012, pp. 35-67. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Sobre el legado de Lawrence Kohlberg: perspectivas latinoamericanas

Isabel Albers, José Alberto Mesa, Mercedes Oraisón,

Júlio Rique y Cleonice Camino,

Diana Pasmanik, Susana Frisancho, Levy Farías

– Panel virtual –

Tabla de contenidos

Vigencia del pensamiento de Kohlberg en la Venezuela actual

Isabel Albers - Venezuela

Kohlberg en América Latina: Su atractivo y su legado

José Alberto Mesa - Colombia

Kohlberg y Freire: Sus puntos de encuentro en torno a la democracia, la educación y la ciudadanía

Mercedes Oraisón - Argentina

Los aportes de Kohlberg para la formación universitaria

Diana Pasmanik - Chile

Los tres legados de Kohlberg según la visión de investigadores brasileños

Júlio Rique y Cleonice Camino - Brasil

Kohlberg en el Perú: Su aporte para la educación moral y la formación ciudadana

Susana Frisancho - Perú

Algo más que una simple "teoría"

Levy Farías – Venezuela

Referencias

Vigencia del pensamiento de Kohlberg en la Venezuela actual

Isabel Albers

Escuela de Educación
Universidad de Carabobo, Venezuela

Conversando con Kohlberg sobre la Venezuela del “ta’barato”

Valgan aquí como introducción, algunas notas personales. Estudié Educación en la Universidad de Carabobo, desde 1972 al 1977. Una carrera de cuatro años para la época, se realizaba en cinco o más, por las constantes huelgas y paros, en procura de cambios y mejoras en las Universidades. En esos periodos inter-semestrales tan largos, tenía tiempo para la lecturas que me pasaba Jorge Preciado, quien se disponía a hacer su Maestría en Desarrollo Humano, en la Universidad de Harvard.

Ya graduada, y siendo profesora en la categoría de Instructor, en un periodo de reposo postnatal, en 1982, se me antojó hacer un seminario en la Escuela de Verano de esa universidad, conducente a Maestría con ocho créditos. Así fue como con mis cuatro hijos y mi mamá pasé una de las vacaciones más enriquecedoras de mi vida. Las clases de Kohlberg en el seminario fueron interesantísimas, especialmente el estudio de los dilemas y analizar las diversas posiciones de los niveles cognitivos-éticos que explican las conductas o la selección de justificaciones ante la vida. Vino después la devaluación de nuestra moneda recordada como “el viernes negro”, y esos créditos se quedaron como un haber exótico en mi currículo.

Conversar con Kohlberg fue un gran privilegio; nos reuníamos en la hora del almuerzo en su oficina, nuestros sándwiches o frutas acompañaban la conversación. Kohlberg sacaba su pipa y ahí yo era testigo del mal de Parkinson que le afectaba, la picadura de tabaco se regaba por todas partes, ya con pérdida del control. Entiendo perfectamente el dolor de la minusvalía que le amenazaba.

Conversábamos de las grandes paradojas de países tan injustos como Venezuela. Por el año 1982 todavía vivíamos la época del llamado “ta’barato”, aunque a pesar de la bonanza petrolera se percibían diversas amenazas y problemas: las grandes equivocaciones económicas, los argumentos de la lucha armada, el deterioro de la calidad de vida, y las incongruencias en las políticas públicas que favorecían a ciertos grupos y permitían la corrupción sin ningún castigo.

De esa “aventura” por el Norte me traje una visión muy compleja de los problemas nacionales y la convicción de que la tarea de superarlos nos llevaría años, dado lo complejo de los factores incidentes en el desarrollo humano. En mi equipaje venían cajas de libros y el permiso para la traducción de *Moral Development as the Aim of Education*, firmado en original por Kohlberg y publicada a la postre por Vadell Hermanos, gracias a las gestiones de Jorge (reimpresión, ahora, en este mismo número de *Postconvencionales*). El profesor

Jorge Preciado murió en abril de 2011, pocos días después de cumplir 65 años, dejándonos sin su brillante discurso y visión de analista político.

¿En qué etapa se hallaba el Profesor Kohlberg?

Algún tiempo después, conviene agregar, se realizó en Caracas un seminario sobre la “Educación de la Afectividad del Escolar Venezolano”, organizado por la Asociación Civil de Damas de las Fuerzas Armadas, al cual asistió como conferencista el Profesor Kohlberg. En esa oportunidad, entre las preguntas del público, alguien indagó en qué etapa del desarrollo moral pensaba Kohlberg que se hallaba. He aquí la parte inicial de su respuesta, que seguramente dará una idea de la amabilidad y modestia que le caracterizaban:

Esta es una pregunta justa [...] [En otra oportunidad, en una escuela que comenzó a utilizar mis teorías, los estudiantes también me lo preguntaron]. Uno de ellos dijo: “Supongo que Ud. cree que está en la Etapa 6, pero se le están cayendo los calcetines”. Yo había llegado [con un atuendo] más bien desordenado, en vuelo desde Boston.

Entonces respondí: No voy a decir que estoy en la Etapa 6, pero diría que yo comprendo la Etapa 6 hasta cierto punto, porque participé en su elaboración. Pero hay una diferencia entre comprensión o cognición (conocimiento) y acción. Hay una relación, de modo que las personas que yo catalogo en la Etapa 6 han sido generalmente grandes líderes morales, que llevaron a cabo acciones morales que requerían sacrificio y valor moral, desde Sócrates hasta Abraham Lincoln, Martin Luther King, gente en todo el mundo que podríamos citar. Y sus vidas han sido una entrega visible a su creencia en los principios de justicia y preocupación por la humanidad.

Soy sólo un profesor más que dicta charlas. Hago un poquito porque trato de entrar a las escuelas en lugar de quedarme haciendo teorías para otros profesores. Pero es casi todo lo que puedo decir que he hecho (ACIDAF, 1984, p. 218).

Una iniciativa sin suficiente apoyo político

En Venezuela, más o menos por ese entonces, funcionaba el “Ministerio para la Inteligencia” con una orientación conductista, mientras la nueva escuela del “*laissez-faire*” competía también en los foros académicos y pasillos de los Ministerios. El constructivismo Piagetiano y Kohlberiano se tenía como una delicia exquisita reservada para unos pocos intelectuales.

En ese contexto, junto con Jorge Preciado, como profesora de Desarrollo Curricular y de otras asignaturas, comenzamos en el Departamento al que estaba adscrita a insertar los conocimientos y prácticas derivadas de Piaget y de Kohlberg. Así, durante muchos años estuvimos sembrando las semillas de los componentes esenciales de esta teoría y práctica para promover el desarrollo cognitivo y moral, con la idea de formar ejércitos de profesores

y maestros bien empapados de estas nociones. Así pasamos también por la Universidad Metropolitana, donde Irma Matute, Directora de la Escuela de Educación Preescolar, soñaba al igual que muchos, con una sociedad más justa.

Posteriormente, desde el año 1990 al 1992, con el auge de la descentralización y el entusiasmo por la autonomía que se transferiría a los Directores, el Ministro de Educación Gustavo Roosen se fascinaba ante los cambios que estaba yo intentando como Secretaria de Educación en el estado Carabobo: Concursos de Oposición para cargos de docentes regionales, una verdadera meritocracia que ocasionaba la furia de los sindicatos y partidos políticos que desde sus casas ejercían el control absoluto de un sistema educativo degradado, en manos de ignorantes y “reposeros” de vicio por años. Por fortuna, los buenos maestros, de verdadera vocación, eran muchos, y a ellos les difundíamos, organizados por escuelas, las teorías de Kohlberg. Muchos se quedaban boquiabiertos ante la sencillez con la que proponíamos la visión del desarrollo moral. Visualizar sus implicaciones en la responsabilidad y en las consecuencias de la toma de decisiones era un claro apuntar a las sanciones penales a las que habría que someter a tanta gente responsable de crímenes de todo tipo que impunemente campeaban en el país. El amiguismo, la compinchería, son típicas en los arreglos de situaciones cada vez más perversas para el desarrollo. Pero en una sociedad de cómplices, hermanados por intereses egocéntricos, con mentalidades típicas del desarrollo de niños de cinco años, es una tarea titánica volver a empezar.

A veces, ante un panorama marcado por la mera supervivencia y la escasa profundidad filosófica y cognitiva, me pregunto por la internalización de ese conocimiento en esos docentes, y si aquel intento de ponerlo en práctica tuvo alguna incidencia. Porque mi iniciativa quedó truncada, al salir de la Secretaría de Educación por la presión que ejercieron sobre el Gobernador de turno los sindicatos y partidos políticos, en una clara expresión del más puro nivel preconvencional. Todos miraban sus propios intereses electorales y personales ante la posible pérdida de la reelección, y yo resultaba una figura incómoda para los repartos de cargos y comisiones.

La actualidad del discurso... ¿o el discurso de actualidad?

Estamos a una generación completa desde que ocurrieron todas estas anécdotas relatadas en las líneas anteriores, con escenarios de claro retroceso y deterioro de la calidad de la educación del país.

La vigencia de todas estas teorías y prácticas permanece o es aún mayor. Dada la coyuntura política que tenemos en estos momentos, se hace imperioso el análisis de los temas estructurales. Es esperanzador oír a muchos expertos, quienes voluntariamente colocan su grano de arena para tratar de sentar un plan, un compromiso de país que de coherencia a los duros años venideros.

En los escenarios podemos observar la disparidad sin precedentes de los candidatos y de los electores. En mis trabajos intelectuales no me quedé anclada con la teoría del desarrollo moral como discurso unívoco. Busqué horizontes de desarrollo cognitivo con las bases en las tesis antro-po-biológicas, mecanismos de desarrollo de la voluntad, coherencia de saber, poder, querer y hacer. En un ejercicio de clases comparaba Presidentes de la

República que... —hacían sin saber; —otros que no hacían sabiendo lo que tendrían que hacer; —otros, henchidos de poder hacían lo que querían haciendo ver que sabían. Y en medio de esta locura, se consolida la anarquía y por ello cada quien hace lo que puede y quiere.

Algunas lecturas me hacen pensar que la estructura política-administrativa deberá superar y llevar a acción los acuerdos que se suscribirán. Muchas veces hemos oído la frase de que Venezuela es un país de papel. Sus Planes de Nación, Leyes, Constituciones están ahí pero nadie las cumple. Intereses preconventionales han prevalecido en la conducción del país. ¿Será que ahora si pasamos por lo menos al nivel convencional?

Si así fuese, hemos avanzado a fuerza de golpes, y no lo digo como una metáfora.



Kohlberg en América Latina: su atractivo y su legado

José Alberto Mesa SJ

Asociación Colombiana de Colegios Jesuitas (ACODESI), Bogotá
Profesor Invitado, Loyola University, Chicago

En los años 60 y 70 en Latinoamérica se sintieron con fuerza los movimientos sociales, económicos, políticos y culturales que sacudían a Europa y Estados Unidos: Las revueltas estudiantiles iniciadas en París en Mayo de 1968 con sus grafitis de “prohibido prohibir” y “seamos realistas, pidamos lo imposible”; el movimiento *hippie* con sus gritos de paz y amor; la música *rock* que imponía al son de baterías y guitarras eléctricas una nueva sensibilidad estética; los movimientos feministas que luchaban por una liberación más allá de los modelos históricos del machismo; la liberación sexual que reclamaba una nueva visión del cuerpo y del placer; las promesas comunistas y socialistas de un nuevo hombre basado en la sociedad sin clases y en la fraternidad universal.

Pero también en Latinoamérica se tejían nuevas realidades, en parte como reacciones al nuevo contexto internacional, y en parte como un nuevo intento de resolver los viejos problemas de la exclusión social, el autoritarismo y la pobreza. En este nuevo escenario aparece el movimiento de la Teología de la Liberación que anunciaba un Dios comprometido políticamente con los seres humanos y en especial con los más pobres; los movimientos guerrilleros que prometían fundar con las armas la nueva sociedad sin clases; y una rebeldía creciente frente al viejo autoritarismo que afirmaba que las cosas debían permanecer como estaban. En educación Paulo Freire (1975) abría nuevos caminos, renovando la esperanza de que la educación pudiera ser una respuesta liberadora capaz de lograr lo mismo que los violentos prometían y dejando atrás la acusación de que la educación, por su misma lógica interna, siempre estaría al lado del *statu quo*.

En las décadas de los 80 y los 90 la búsqueda de nuevos marcos conceptuales que pudieran responder a los nuevos contextos se hizo más apremiante y necesaria. En esta búsqueda los planteamientos de Kohlberg se presentan como una propuesta novedosa que abre nuevas posibilidades y brinda salidas a la crisis. En este breve texto quiero explorar las razones que hicieron que la propuesta de Kohlberg resultara tan atractiva para muchos; además, examino el sentido del legado permanente que Kohlberg significa para América Latina.

Kohlberg y su propuesta científica y progresista

En este contexto de cambios profundos en la sique cultural de América Latina muchos intelectuales y educadores buscaban nuevas posibilidades de entender la siempre presente pregunta por la vida buena y la educación que pudiese brindar una formación moral acorde con los nuevos tiempos. Las razones que impulsaron a muchos a encontrar en Kohlberg una perspectiva prometedora pueden clasificarse en dos grandes campos:

1. *Una base científica sólida desde la psicología moderna:* Kohlberg estructura su propuesta de desarrollo moral a partir de un marco de investigación psicológico orientado desde la propuesta de Piaget. El constructivismo de Piaget ya era conocido y aceptado en América Latina, pues algunos movimientos de renovación pedagógica habían puesto sus esperanzas en él. En este contexto Kohlberg presenta en el campo de la educación moral una continuidad con el modelo del desarrollo cognitivo del psicólogo suizo que ya había mostrado sus ventajas sobre los modelos tradicionales de educación basados en la memorización, la repetición y la preeminencia de la enseñanza sobre el aprendizaje. La propuesta de Kohlberg canaliza la aceptación progresiva del constructivismo ofreciendo como esta una sólida base de investigación psicológica que brinda aquello de lo que la educación moral tradicional adolecía: una explicación basada en el creciente prestigio de las ciencias sociales y en concreto de la psicología moderna, con su énfasis en el análisis empírico de los problemas, que parecía sacarnos de los discursos intelectualistas basados en estériles juegos de palabras, tan comunes en América Latina.

2. *Un marco conceptual atrayente en diálogo con la filosofía contemporánea:* Además, Kohlberg ofrecía un marco conceptual muy serio, producto de un conocimiento profundo de la filosofía, que hizo que muchos intelectuales vieran en Kohlberg una propuesta moderna de comprensión de la moralidad. Kohlberg desarrolló a lo largo de sus años un marco filosófico bastante ecléctico donde las propuestas de Sócrates, Platón e incluso en algún momento Aristóteles, se actualizaban en el debate más moderno con filosofías ideológicamente diferentes como las de Rawls y Habermas. Así, Kohlberg presentaba una renovación de las perspectivas filosóficas vigentes en América Latina en direcciones que muchas de las fuerzas progresistas intelectuales anhelaban. No es el objetivo de esta reseña el debatir si Kohlberg logró o no un marco conceptual convincente con invitados tan disímiles. Más bien quiero explicar porqué su propuesta fue acogida con tanto aprecio y con tantas esperanzas.

Kohlberg (1981) centra su propuesta en el principio moral de la justicia desde una perspectiva compatible con el marco conceptual Rawlsiano. Para Kohlberg la justicia se debe entender como *imparcialidad, igualdad y reciprocidad*. Por la imparcialidad las personas adoptan una perspectiva moral en la que las decisiones morales son aceptables para todos ya que se toman independientemente de la posición social o política de la persona. Este enfoque está en consonancia con la visión de Rawls (1971) que afirma que las personas racionales adoptan el punto de vista moral cuando asumen *la posición original* detrás del *velo de ignorancia* que los lleva a plantear decisiones morales aceptables para todos. Por la igualdad, la justicia se concibe en términos de personas moralmente semejantes de la misma dignidad. Finalmente, por la reciprocidad la justicia plantea que las decisiones éticas son reversibles para todos los participantes en condiciones semejantes. Kohlberg propone, entonces, concebir el desarrollo ético como una progresiva evolución hacia la justicia así entendida.

Las semejanzas con Habermas no son menores. Habermas (2010) propone una ética racional, discursiva y consensual donde las decisiones se toman siguiendo la *fuerza del mejor argumento* para así equilibrar los intereses de todos los participantes que libremente otorgan su consentimiento. A través de Habermas la propuesta de Kohlberg sumó adeptos

que buscaban un marco filosófico más racional, moderno y socialista.

Es verdad, sin embargo, que el concepto de justicia kohlbergiano es diferente e incluso está en conflicto con el concepto de justicia tal como se entiende en Freire y la Teología de la Liberación. Kohlberg usa un marco de referencia anclado en la tradición liberal que entra en conflicto con el origen más socialista del término, tal como se entiende en América Latina.

En efecto, la propuesta de Kohlberg se enmarca dentro de la tradición occidental de filosofía liberal que encuentra su expresión contemporánea en Rawls y en donde los conceptos de justicia, comunidad y democracia presentan marcadas diferencias con las propuestas de corte más socialista—sintetizadas en el concepto de liberación—que se entienden a sí mismas en oposición con la interpretación liberal en la que Kohlberg desarrolla su teoría. Pero el conflicto entre estos dos conceptos de justicia representa un problema de considerable magnitud, que como se comprenderá merece un análisis más profundo que el que puedo ofrecer aquí.

Volviendo a nuestro tema del atractivo de la propuesta de Kohlberg, es importante mencionar que en un continente Latinoamericano sediento de justicia, en donde los violentos anunciaban que la justicia social sólo se obtendría por las armas, la propuesta del desarrollo moral presentaba una alternativa que enfatizaba la educación como el mejor camino para lograr la tan anhelada y esquiva justicia social, y que lo conectaba con la misma intención expresada por Freire.

Kohlberg en el contexto de la ética cívica y las competencias ciudadanas

La propuesta de Kohlberg llegaba también en un momento en que las bases tradicionales de la moral en América Latina eran cuestionadas y se mostraban insuficientes para aglutinar a las nuevas generaciones en conceptos aceptables para un continente que, sin renunciar a su base cristiana, era consciente que la nueva diversidad religiosa y cultural necesitaba de nuevos caminos. En este contexto comenzaron los debates de lo que primero se llamó la “ética civil” y que hoy preferimos llamar con el término de “ética ciudadana” (Programa por la Paz, 1991). A través de nuestro continente se comenzó a configurar una nueva propuesta en la que se planteaba la necesidad de alcanzar un marco ético mínimo desde una perspectiva racional y no tanto religiosa. Este nuevo marco debía ser aceptable dentro de los nuevos marcos de diversidad cultural, religiosa y política propios de una democracia moderna. La ética civil quería solucionar definitivamente los conflictos entre el liberalismo y la Iglesia que plagaron el siglo XIX y buena parte del siglo XX. En este contexto la teoría de Kohlberg presentaba un marco muy propicio. Kohlberg, como vimos, había desarrollado su propuesta dentro una visión científica moderna, con una filosofía contemporánea donde la razón se constituía en la garante del nuevo orden ético. Además, la propuesta de Kohlberg resultaba aceptable para quienes no querían confesar un marco religioso para la ética ciudadana; pero sin constituirse en una teoría anti-religiosa o anti-cristiana, que se pudiera percibir al servicio de una visión secularista que amenazara a los creyentes. Es más, la idea de la justicia como el motor y centro del desarrollo moral resonaba en los corazones de los que predicaban la justicia social como mandamiento

principal desde la Teología de la Liberación (si bien, como anoté anteriormente, el concepto de justicia de Kohlberg viene de una tradición filosófica diferente).

En Colombia, uno de los países que más ha avanzado en la elaboración de unos estándares obligatorios de competencias ciudadanas, la influencia de Kohlberg es importante. Es claro que los estándares reconocen el papel fundamental del desarrollo del razonamiento moral como lo propone Kohlberg. En el documento emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (sin fecha) se reconoce explícitamente la contribución que Kohlberg ofrece a la comprensión de estos estándares y no es difícil reconocer sus numerosos aportes en el documento.

El legado permanece

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg ha dejado unas huellas profundas en Latinoamérica que no pueden ser ignoradas. Kohlberg ha demostrado que cualquier aproximación a la educación ética debe hacerse con el concurso de las ciencias sociales y en particular con las investigaciones psicológicas de base empírica que otorgan luces sobre los procesos madurativos que suceden en las personas.

Kohlberg, como lo afirma Oraisón (2009), al plantear un marco filosófico para sus investigaciones psicológicas demuestra la complementariedad entre el campo más empírico de la psicología y las categorías conceptuales aportadas por la filosofía moral. Hoy sería difícil ignorar esta contribución pues en adelante cualquier planteamiento de educación moral tendrá que ofrecer respuestas a este doble marco empírico-conceptual y construirse a partir del diálogo entre estos dos campos del conocimiento.

Kohlberg se presenta como el heredero de la larga tradición occidental que comienza con Platón, que se renueva con Kant y que llega a nuestros días de la mano de Rawls y Habermas. En esta tradición la razón juega el papel determinante dentro de la moral. Esta visión tiene grandes opositores. Noddings (1984) mira con recelo el acentuado protagonismo de la razón en detrimento de la dimensión afectiva y los lazos que se construyen entre los seres humanos. Sin duda muchas personas en Latinoamérica quieren recuperar el corazón que a veces parece ignorado en ciertas reflexiones éticas contemporáneas y que en Kohlberg no encuentra su justo lugar, pero esto no puede llevar a descuidar el importante papel que la razón juega en cualquier intento de educación moral y de su estudio.

Finalmente, Kohlberg centra su propuesta dentro de un concepto de individuo en consonancia con la tradición liberal. Taylor (1992) explora el origen de este concepto de individuo y pone de relieve su potencial liberador. En América Latina, como he argumentado en otra oportunidad (Mesa, 2008), es necesaria una reformulación de los conceptos de individuo y comunidad, para lograr el potencial liberador que ellos prometen cuando se reconoce la tensión creativa que debe existir entre los dos. Kohlberg presenta una atractiva propuesta que puede ayudar en esta búsqueda.



Kohlberg y Freire: sus puntos de encuentro en torno a la democracia, la educación y la ciudadanía

Mercedes Oraisón

Centro de Estudios Sociales - Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Lawrence Kohlberg no ha tenido la trascendencia que se merece en Latinoamérica, ni en las comunidades académicas, ni mucho menos en los espacios de la opinión pública. Podrían intentarse distintas explicaciones acerca de este hecho —entre las que podemos mencionar el que buena parte de su obra no se halla traducida al español—, sin embargo no es el propósito de este breve artículo detenerse en ello. Interesa más bien destacar las contribuciones más importantes del pensamiento de este autor para el contexto social, político y educativo latinoamericano.

En esta región, como en gran parte de Occidente, el modelo de democracia representativa se halla actualmente en crisis. Los movimientos sociales de protesta han centrado su denuncia en las situaciones de abuso de poder, de profundización de la desigualdad social, de corrupción institucional que se dan en mayor o menor medida a lo largo del continente, y que se generaron en regímenes autodenominados “democráticos”, legitimados socialmente mediante los mecanismos políticos de representación.

El desencanto y descrédito, no obstante, no se orienta a cuestionar la democracia como proyecto político, sino a postular su radicalización, a partir de los principios fundacionales, opacados y anulados por las mediatizaciones, corporativismos y distorsiones del modelo demoliberal.

... el malestar y la inquietud tienen una raíz más profunda, a saber, el presentimiento y sospecha de que, bajo el signo de una política completamente secularizada, el Estado de derecho no puede tenerse ni mantenerse sin democracia radical. [...] En última instancia los sujetos jurídicos privados no podrán gozar de iguales libertades subjetivas si ellos mismos, en común ejercicio de su autonomía política, no se aclaran sobre intereses justificados y sobre criterios, y no se ponen de acuerdo sobre cuáles han de ser los aspectos relevantes bajo los que lo igual ha de tratarse de forma igual y lo desigual de forma desigual (Habermas, 1998, pp. 60-61).

Tal como lo señala Habermas, la clave parece estar en la creación de procedimientos para garantizar una participación popular autónoma y racional, y la institucionalización de espacios deliberativos y de toma de decisiones que permitan incorporar a estos procesos a todos los sectores de la sociedad, fundamentalmente a aquellos que han sido históricamente marginados. En definitiva, el reto no involucra otra cosa que la construcción de una democracia moralmente deseable y legítima, un modelo que, fundamentalmente, opere como un ideal regulativo de las prácticas, instituciones y formas de convivencia y que se sustente en el principio de la participación y en la intervención directa de todos los

ciudadanos, sin ninguna exclusión, en la deliberación de los asuntos públicos y en la construcción argumentativa de las normas que los afectan.

Esto supone una reconfiguración también radical de la ciudadanía, que plantea fuertes exigencias normativas, ya que cada ciudadano debe abandonar su antiguo rol liberal de mero elector para pasar a ser un participante activo y competente, un interlocutor válido. Este concepto, propuesto por la Ética Discursiva, concibe al ciudadano como un sujeto “facultado para decidir sobre la corrección de las normas que le afectan, movido por intereses cuya satisfacción da sentido a la existencia de normas, capacitado para tomar decisiones desde la perspectiva de intereses generalizables” (Cortina, 1993, p. 110), lo que supone competencias ético-comunicativas que traducen estructuras superiores de desarrollo moral.

Y es en este marco donde se revalorizan las ideas de Kohlberg (1980) en torno a la relación de complementariedad entre la democracia, la ciudadanía y la educación. Para este autor las competencias ciudadanas difícilmente se alcanzan sin la concurrencia de una educación moral sistemática y deliberada, por el sólo proceso de crecimiento natural o interacción espontánea con el medio social. Y esto se debe a que, si bien a medida que una democracia madura ofrece más oportunidades de participación, tanto la democracia representativa como el sistema económico propio de los países occidentales, tienden a dar crecientes experiencias de este tipo a quienes menos la necesitan. De ahí que desde la educación deba intervenir para ayudar a los adolescentes y jóvenes a asumir roles participativos, especialmente a aquellos que se hallan en posiciones sociales desventajosas.

La propuesta kohlbergiana cobra sentido en nuestra región por el carácter político transformador que este autor otorga a la educación. En estos términos, su concepción se vincula con la de otros autores muy representativos del pensamiento latinoamericano, para quienes la educación es una herramienta de cambio social, de repolitización y de democratización. La lectura de sus propuestas en clave latinoamericana, nos lleva a vincular su pensamiento con el de Paulo Freire, quien desde una tradición marxista, ha concebido la educación como praxis política.

Encontramos entre estos autores al menos tres acercamientos muy relevantes en el modo de comprender los procesos políticos, sociales y educativos:

a) El presupuesto de la educación como proceso dialógico y cooperativo entre dos actores –educador y educando– moralmente autónomos

Tanto Freire como Kohlberg destacan con énfasis que la educación no es la trasmisión de conocimientos.

Kohlberg denominó a su propuesta “neosocrática” porque al igual que Sócrates concibe que la moral y la ciudadanía no se enseñan mediante la instrucción directa, que no pueden ser aprendidas como un dato más, sino que deben ser develadas a través de un proceso gradual, deben ser construidas. A partir de esta concepción critica abiertamente a la educación tradicional basada en la trasmisión dogmática de valores. María Rosa Michel en su estudio preliminar al artículo de Kohlberg “De lo que es a lo que debe ser” (1998), sostiene que el aprendizaje para Kohlberg es un proceso de resolución de problemas que se

cumple mediante una decisiva actividad por parte del que aprende. “No es cuestión de imponerle el mundo construido por quien enseña, sino que la estimulación del desarrollo de cada cual aparece como la única vía aceptable para la educación moral, área ésta riesgosa por ser susceptible de manipulación y adoctrinamiento...” (Ibid, p. 21). Dice Michel que Kohlberg le da un lugar central al imperativo categórico kantiano que afirma que el ser humano es siempre un fin en sí mismo, imposible de ser considerado como mero medio.

Al respecto dice Freire que “la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigidos por seres, que inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos” (Freire, 2004, p. 28).

Freire distingue la educación problematizadora de la educación “bancaria”, concibiendo a esta última como el principal factor que anula el sentido de la ciudadanía. Para (1975, p. 74) este tipo de educación refuerza y condena a los sujetos a la dominación evidenciando que la naturaleza de la relación no es sólo pedagógica, sino fundamentalmente política. La educación bancaria lleva al que “no sabe” a renunciar a sus saberes y valores, que son fruto de su práctica social y a reconocer como válidos sólo aquellos que le son transmitidos. De esta manera, renuncia a la vez a su capacidad de construir saber y ciudadanía a partir de su práctica. El que “sabe” anula la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que “no sabe”; sólo él es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa.

Para Freire, la educación problematizadora, aquella que lleva a comprender críticamente los procesos sociales y políticos, asume que el saber es construido en la acción conjunta de profesores y alumnos, y de los alumnos entre sí considerados todos como interlocutores válidos en un proceso colectivo de formación y autoformación. La educación para la ciudadanía se realiza en un diálogo entre personas diferentes, no antagónicas, que se relacionan para proyectar una sociedad mejor. Profesor y alumno se visualizan como partes de una misma realidad que oprime y condiciona de modos diferentes, por lo que la educación es planteada en términos de cooperación —y no de imposición—.

Del mismo modo, Kohlberg ha planteado insistentemente que la reflexión, la deliberación y la discusión en torno a cuestiones éticas y morales exigen una posición de cooperación entre los interlocutores en términos de igualdad en todos los planos. De ahí que pueda concebirse, al decir de Habermas (1991, p. 179), que profesor y alumno, “son participantes de una *joint venture* para la explicación, lo más adecuada posible de una esfera de intuiciones morales a las cuales ellos tienen acceso bajo condiciones sociocognitivas básicamente iguales...”. Profesor y alumno son igualmente interpelados en su condición de ciudadanos y actores sociales moralmente competentes y miembros de una comunidad política (Kohlberg, 1985).

b) El planteamiento de un proyecto comunitario, participativo y democrático

Recurrentemente Freire decía “no nacemos demócratas, nos hacemos demócratas”, dando a entender que la educación para una ciudadanía democrática proviene de la

experiencia misma de la democracia. En el marco de estas ideas proyecta la Escuela Ciudadana.

La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de la que usa su espacio. La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, esforzándose para ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia (Gadotti, 2002).

Estas ideas nos recuerdan a John Dewey, tanto por su principio pedagógico “aprender haciendo”, como por su concepción educativa democrática. En la misma línea, Kohlberg ha de asumir que aprendemos de la democracia ejerciéndola. Recuperando la noción aristotélica del hombre como animal político, y el ideal participacionista de Dewey, señala que la plena realización y desarrollo humanos se materializan en la participación política. De modo tal, que la educación para la participación ya no es sólo una exigencia de la educación ciudadana, sino del propio desarrollo humano (Kohlberg, 1980, p. 26). En total consonancia con el presupuesto de la Escuela Ciudadana de Freire, Kohlberg radicaliza la educación moral y para la ciudadanía al concebir que la escuela debe transformarse en una comunidad democrática, ya que los aprendizajes que allí se promuevan mediante la participación directa de todos los actores educativos en la toma de decisiones y en la elaboración de normas de convivencia escolar aseguran el compromiso de éstos con su comunidad más inmediata; compromiso que más tarde podrá ser transferido a una comunidad más amplia. Así, el éxito de la educación moral no se mide únicamente a partir de los progresos en el desarrollo individual, sino fundamentalmente en los beneficios concretos que produce para la comunidad y sus instituciones.

Las escuelas y universidades necesitan crear roles de participación responsable [...] Además la escuela necesita estimular la reflexión racional y moral y la discusión de roles de participación ya que las experiencias de participación permiten el crecimiento [...]

El mejor camino por el cual la escuela [...] puede proveer experiencias de participación, es gobernándose a sí misma a través de un proceso de democracia participativa. El aprendizaje y desarrollo requerido para el gobierno democrático debe provenir de la participación en un gobierno, de ser un miembro activo del gobierno con el poder de influir para hacerlo más justo. La única forma en que la escuela puede ayudar a los estudiantes por graduarse a ser personas que puedan hacer de la sociedad una comunidad más justa, es dejarlos,

probando experimentalmente, gobernar ellos mismos la escuela (Kohlberg, 1980, p. 28).

c) Un discurso esperanzador sobre la naturaleza humana

Finalmente, un tercer punto de convergencia entre los dos autores lo encontramos en *su discurso esperanzador —aunque no ingenuo—, su optimismo en la naturaleza humana, en contra del fatalismo e inmovilismo, en contra del adiestramiento técnico.*

A diferencia de aquellas teorías que plantean una visión unilateral del poder, ejercido por sistemas, grupos o sujetos dominantes para moldear y dirigir a los dominados conforme a sus intereses, Freire (2002) destaca la capacidad de resistir, negociar y transformar que tienen los grupos subordinados cuando se organizan y actúan desde una posición crítica y comprometida. El hombre puede sobreponerse y liberarse de sus condicionamientos y al hacerlos contribuir con una sociedad mejor.

Más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros [...] Una Presencia que se piensa a sí misma, [...] que interviene que transforma [...] que decide, que rompe...

Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar de la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo Si soy puro producto de la determinación genética, cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago [...] y si carezco de responsabilidad, no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos [...] a los que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad, y no de determinismo, que el futuro [...] es problemático, no inexorable (Freire, 2004, p. 7).

Podemos decir que en su concepción progresista de la educación Freire y Kohlberg, se enfrentan tanto a la educación liberal tradicional, autoritaria y dogmática, basada en una transmisión cultural, la prédica moral y la manipulación tecnológica, como a la perspectiva más ortodoxa de las teorías reproductivistas que consideran a la educación como un dispositivo de control ideológico, de dominación cultural y política, y de sujeción.

Frente al conservadurismo y la educación disciplinaria, Kohlberg hace una apuesta fuerte a la libertad del hombre imbuido del principio socrático según el cual, “sólo hace el bien quien conoce el bien”. Este principio define no sólo su posición racionalista, sino su concepción de la naturaleza humana, su optimismo antropológico. Para Kohlberg el motor central del desarrollo es la búsqueda de la justicia, pues existe una tendencia universal hacia el comportamiento justo, aunque condicionada por factores sociales y cognitivos.

Así como Freire cree en las utopías, Kohlberg cree en los ideales. Reconoce que el idealismo heredado de Dewey es el que orienta su propuesta de intervención educativa (Kohlberg, 1972), primero en las prisiones y luego en las escuelas alternativas.

... esta fue la visión de John Dewey para las escuelas: que las escuelas formarían ciudadanos que fueran justos y democráticos, los que harían a las escuelas y a la sociedad más justas y democráticas en una espiral progresiva. Si la noble visión de Dewey se convirtió en más real o no, no lo sé. Es al menos una valiosa visión para justificar el pequeño esfuerzo experimental que mis colegas y yo hemos montado tratando de producir pequeñas comunidades escolares justas (Kohlberg, 1980, p. 46).

Con base en las consideraciones anteriores, asumimos que las ideas fundamentales de Kohlberg, en las que hemos reconocido un significativo encuentro con el pensamiento de Freire, se traducen en una contribución de gran valor para afrontar el desafío de la consolidación y profundización de las democracias latinoamericanas, y de la reconstrucción crítica del sentido de su educación para la ciudadanía.



Los aportes de Kohlberg para la formación universitaria

Diana Pasmanik V.
Escuela de Psicología
Universidad de Santiago de Chile

Si la fecundidad de una teoría se mide por la cantidad y diversidad de sus seguidores, por las críticas que genera y la variedad de sus aplicaciones, entonces la Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg debe ser una de las más fecundas de la psicología. Desde esa perspectiva, uno de sus grandes aportes está en que instala en esta disciplina la discusión acerca del dominio ético-moral, el que ya había sido introducido como objeto de estudio desde la perspectiva ontogenética por Piaget (1932) y, aún antes, por James Baldwin (1897).

Nuestra participación en este panel la realizamos desde el análisis de la contribución del trabajo de Kohlberg al aplicársele a un campo educativo específico: la formación ética en la universidad. Nos referimos a la educación universitaria de pregrado en la que distinguimos dos ciclos, uno de formación inicial y el otro de profesionalización, y al postgrado a nivel de maestría, que en Chile conduce preferentemente a la formación para la investigación, o a una combinación de ésta con la especialización profesional. Es posible que lo que expongamos aquí sea transferible, al menos parcialmente, a otras instancias de Educación Superior, técnica y técnico-profesional no universitaria.

Estas distinciones ayudan a situar el trabajo educativo en el dominio ético-moral en los años universitarios en al menos tres dimensiones: una de carácter general, transversal y presente en todo el trayecto formativo, asociada a la formación integral, con su preparación para la ciudadanía y para asumir las responsabilidades que el ser profesional conlleva ante a la sociedad, y otras dos, específicas, relativas a la formación en la ética de una profesión específica y en la preparación en la dimensión ética de la investigación científica. De este modo, estamos abarcando un lapso de cuatro a seis años, usualmente entre los dieciocho y los veinticuatro años de vida. En la universidad, los estudiantes continuarán su desarrollo cognitivo y moral.

La teoría de Kohlberg es una de las que han sido aplicadas en investigaciones con estudiantes universitarios desde finales de los años sesenta (véase, p.ej. a Haan, Smith y Bloch, 1968), empleándose para ello la Entrevista sobre Juicio Moral de Kohlberg, que se realiza a partir de la presentación de tres dilemas hipotéticos en los que un individuo se encuentra en una situación difícil y cuya resolución compromete dos valores en conflicto, o bien el *Defining Issues Test* (Rest, 1979), utilizado hasta el día de hoy para medir desarrollo del juicio moral en adolescentes y adultos conforme los estadios identificados por Kohlberg.

Como una postura cercana destaca el trabajo de William Perry (1970/1999). A diferencia de Kohlberg, quien estudia la progresión del desarrollo en niños y adolescentes, Perry realiza sus indagaciones sobre la base del seguimiento de estudiantes de *college*, en el marco de sus actividades de orientación o consejería observando que, en su paso por esta instancia educativa, los jóvenes flexibilizan sus posturas y van siendo capaces de relativizar sus juicios de acuerdo al contexto. A semejanza de Kohlberg, pone el acento en las formas del conocer más que en el contenido del conocimiento, identificando en los individuos nueve posiciones epistemológicas, desde una de mayor rigidez o inclinación autoritaria, a la que denomina “dualismo”, hasta culminar en una epistemología interna y flexible, que cataloga como “relativismo” (Eriksen y McAuliffe, 2004). Estas se desarrollan en una diferenciación y reorganización de las estructuras mentales en pos de una interpretación significativa de experiencia cada vez más compleja (Terenzini, 1987).

Las escuelas como “comunidades justas”

Las “comunidades justas” son la propuesta que Kohlberg y algunos de sus seguidores idearon para estimular el desarrollo moral. Precursores habrían sido la tesis doctoral de Blatt, y la investigación acerca de la implementación de una comunidad justa, efectuada por Scharf, en 1973 (Linde Navas, 2009).

En las “comunidades justas” los estudiantes son invitados a la reflexión acerca de conflictos y dilemas éticos que emergen en la cotidianidad, en las aulas y otros espacios escolares, y a la búsqueda cooperativa de soluciones. Este proceso cuenta con la facilitación de un docente quien, con sus intervenciones, va guiando la reflexión colectiva hacia estadios superiores de desarrollo moral, mediante el despliegue de una “actitud socrática” (Linde Navas, 2009). Este procedimiento tiene el efecto de ir develando el currículum implícito u oculto de la institución escolar, aquel que no se encuentra prescrito pero que se constituye en el entramado de la cultura institucional afectando tanto a los estudiantes como al profesorado (Santos, 2001), al tiempo que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico.

La participación del estudiantado, así también, es potenciada al incorporárseles en la discusión y en las decisiones con respecto a las políticas y normas institucionales, en conjunto con actores de otros estamentos —profesores y administradores— de la comunidad educativa. De este modo, las aulas y escuelas se transforman en encuadres democráticos donde es posible la deliberación en torno a dilemas morales y la participación cooperativa en la toma de decisiones (Bolotin y Efron, 2005).

La decisión de implementar una perspectiva formativa en el dominio ético-moral supone la opción por un modelo de ser humano, una concepción de sociedad y un ideal de desarrollo humano y social. De ahí que algunos autores empleen los términos de “ideología” (Moreno, 2002) o “mundos morales” (Bolotin y Efron, 2005) para referirse a las opciones de la educación moral. Este hecho pone de relieve la dependencia de los modelos formativos al contexto psicosocial en que se les inserta. Las escuelas como “comunidades justas” no lograron prosperar y su fracaso probablemente se asocie al viraje político e ideológico de los Estados Unidos de Norteamérica durante los años ochenta (Kohlberg, Power y Higgins, 2002; Linde Navas 2009).

La teoría de Kohlberg en la acción educativa en la Educación Superior

Bajo el espíritu que subyace a las intervenciones propiciadas por Kohlberg, dos de sus estrechos seguidores, Rest y Narvaez, editaron un libro que condensó distintas investigaciones relativas al desarrollo moral en el *college* y en la formación profesional (Rest y Narvaez, 1994). Se trata de intervenciones orientadas a partir del modelo de los cuatro componentes de la moralidad, propuesto por Rest (1983), quien recogiendo las críticas acerca de que el juicio moral no asegura la conducta moral, propuso distinguir cuatro componentes de la moralidad, uno de los cuales es el juicio moral: *sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral*.

En el texto mencionado son presentadas distintas experiencias cuyo impacto, en muchos casos, es medido a través de los cambios que se pesquisan en el juicio moral, conforme lo evalúa el *Defining Issues Test*, y en la sensibilidad moral, vale decir, la capacidad para identificar las implicancias éticas de una situación o, como con posterioridad la han definido Narvaez y Lapsley (2008), al referirse a la sensibilidad ética, la habilidad para poder percibir asuntos de orden moral a nivel cognitivo y emocional, identificando a las partes afectadas, cursos de acción y reacciones asociadas.

En el ámbito de la formación profesional, la metodología de trabajo desarrollada en las “comunidades justas” encuentra su equivalente hoy en día en la enseñanza de la ética profesional mediante la aplicación de la metodología de “Aprendizaje basado en problemas” a situaciones que ocurren en la cotidianeidad del ejercicio profesional. Como lo señalan Zaror y Vergara (2008), ésta tiene la ventaja de propiciar el razonamiento ético y la toma de decisiones, al tiempo que las y los participantes ven favorecido el desarrollo de habilidades y actitudes con respecto a temas éticos y se estimula el trabajo en equipo. Una metodología equivalente es el “Aprendizaje basado en casos”, aplicado en las disciplinas de la salud, donde se analizan situaciones acaecidas con pacientes reales. Cabe puntualizar, sin embargo, que a diferencia de las “comunidades justas”, en el contexto de la preparación en ética profesional el logro de un mayor desarrollo del juicio moral no constituye un objetivo, si bien pueda eventualmente ser un beneficio secundario.

La oportunidad de una reflexión guiada en torno a situaciones de orden profesional parece ser bien recibida por los estudiantes (Zaror y Vergara, 2008), incluso reclamada (Pasmanik y Winkler, 2009), fenómeno que probablemente esté asociado a la necesidad de reducir la incertidumbre frente al futuro desempeño profesional y la ansiedad que la acompaña.

Sin embargo, la contribución de los acercamientos reflexivos a la formación ética es, si bien necesaria, insuficiente. A diferencia del desarrollo de la capacidad de juicio moral, donde el énfasis se ubica en la calidad de reflexión independiente del contenido del juicio en sí mismo, en el caso de la reflexión ética el contenido es tan importante como la calidad de la argumentación que lo justifica. Cabe destacar que Kohlberg habría arribado a una conclusión similar con respecto a la educación escolar, pues las experiencias con la escuela como “comunidad justa” le habrían inducido a revalorizar la importancia del contenido (Linde Navas, 2009).

En el caso de la ética profesional y de la investigación, los principios que Kohlberg considera universales son reemplazados por aquellos de la profesión o de la investigación (por ejemplo, los de la bioética, aplicados a la investigación). Habitualmente los códigos de ética de las profesiones incluyen, junto a sus normas, los principios que las sustentan. En el dominio de la reflexión, el juicio ético, en su adaptación de las cuatro dimensiones de la moralidad, ha sido descrito por Narvaez y Lapsley (2008) como la capacidad para aplicar un código de ética para decidir la opción más moral. Esta, a su vez, puede verse auxiliada por una variedad de modelos para aplicar a modo de heurísticas para la toma de decisiones éticas (Pasmanik y Winkler, 2009).

Pero al mismo tiempo, la ética profesional involucra otras dimensiones más allá de la reflexión con base en sus principios y deontología. Así, a las profesiones se les reconoce un *ethos*, una suerte de disposición y, por lo tanto, una combinación de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, desde la que se analizan y resuelven problemas morales que emergen en el campo profesional (Risco, 2009; Romero y Yurén, 2007). Se ha planteado además, para el caso de la psicología, y no hay por qué no pensar que puede hacerse extensible a otras profesiones, que la apropiación de la ética profesional demanda una integración exitosa de la ética y valores personales con aquellos de la profesión (Handelsman, Gottlieb y Knapp, 2005). Podríamos esperar otro tanto en el dominio de la investigación.

Por otra parte, en la investigación así como en la actuación profesional, pero especialmente en esta última, confluyen los asuntos éticos con la normativa legal y el dominio técnico. En ocasiones, la ética y la ley están en posturas contrapuestas, viéndose el profesional impelido a la toma de decisiones de conciencia. Un ejemplo de ello son los casos expuestos con respecto a la psicología por Pope y Bajt (1995).

Una tarea pendiente

En nuestros tiempos, la Teoría de Kohlberg, especialmente sus aportaciones a la educación, pueden constituirse en un espacio para ser re-visitado. El rápido desarrollo tecnológico y del conocimiento vulneran las demarcaciones profesionales tradicionales. Este hecho, en conjunto con el escepticismo que acompaña en la postmodernidad la reflexión acerca de las ideologías, la ciencia y el progreso, parecen incidir en que sea más difícil para los códigos deontológicos orientar éticamente el quehacer profesional y que los individuos prefieran recurrir a otras fuentes para decidir, partiendo por su propia capacidad de juicio ético y moral (Alvear, Pasmanik, Winkler y Olivares, 2008).

Un motivo adicional para repensar los aportes de Kohlberg son las condiciones de orden político, ambiental, económico y social a las que se asocian recientemente las muestras de un descontento generalizado que cobra expresión en la manifestación organizada en distintos puntos del planeta, donde los jóvenes, especialmente los universitarios, tienen una figuración central. La opción por instalar en el curriculum oficial de las universidades la formación para la ciudadanía, los programas de “Responsabilidad social universitaria” y la metodología de “Aprendizaje en servicio”, entre otros, que apuntan a la formación ético-moral de corte transversal (Pasmanik y Winkler, 2009), hoy

en día coexisten —cuando existen— con la organización de los propios estudiantes, sensibles a los problemas que aquejan a la sociedad en su conjunto.

La necesidad de formar para la participación requiere la capacidad para el debate de ideas exigiendo, así mismo, capacidad de juicio moral, de argumentación, de escucha y de respeto por el Otro. Esta tarea educativa se vuelve un imperativo donde el legado de Lawrence Kohlberg puede cobrar una nueva expresión. Se necesita en la escuela y en la universidad, en su condición de espacios de preparación e implicación social, espacios donde se le puede hacer un lugar tanto en el plano curricular como en la intermediación en las relaciones interpersonales y en el manejo de los conflictos que emergen en el devenir cotidiano de las instituciones y los grupos humanos.



Los tres legados de Kohlberg, según la visión de investigadores brasileños

Júlio Rique y Cleonice Camino

Programa de Postgrado en Psicología Social

Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - Brasil

En 1994, la psicología del desarrollo conmemoró su primer siglo de existencia (Parke, Ornstein, Rieses y Zahn-Waxler, 1994). Entre los fundadores de esta nueva ciencia tenemos a: John Dewey (1859-1952), quien aspiraba transformar la escuela en un laboratorio para el desarrollo humano y de la razón; James Mark Baldwin (1912-1934), con su estudio pionero sobre la epistemología genética y la formación de un yo racional; Arnold Gesell (1880-1961), impulsor de una cruzada académica y social por el bienestar de los niños; y Jean Piaget (1896-1980), con sus trabajos sobre el constructivismo cognitivo y la formación moral del niño. Además de su genialidad, estos hombres tenían en común el creer en una ciencia vinculada a lo social; y la creencia de que, para el pleno desarrollo del ser humano son necesarias ciertas condiciones de protección de la vida, de la autonomía y de la libertad de expresión, desde la infancia.

Lawrence Kohlberg, heredero del legado de estos maestros, se ocupó principalmente del desarrollo moral. Kohlberg creció profesionalmente construyendo a partir del conocimiento existente; rescató la ciencia de los fundadores ya mencionados, identificándose con sus creencias y articuló todos los principios científicos y filosóficos necesarios para construir un enfoque denominado *enfoque cognitivo del desarrollo para la socialización*. Al elaborar su propia teoría, Kohlberg también incorporó trabajos de colegas contemporáneos, como Erick Erikson (1902-1994) y Jane Loevinger (1918-2008). Para ello, Kohlberg hubo de enfrentar numerosos desafíos, entre ellos el de transformar el estudio de la moral, que era un tema dominado por los investigadores del aprendizaje, los relativistas culturales y los conductistas, y que pasó a convertirse en objeto de estudio de la filosofía, de la religión y de la educación, un objeto de estudio de la ciencia del desarrollo.

El primer legado de Kohlberg es su teoría de los estadios del desarrollo moral, en la cual propone una tipología que muestra como la moral puede irse reconstruyendo desde el nacimiento hasta la vejez. Así consiguió expandir la visión de Piaget sobre la moral y ciertamente colocarse en la vanguardia de su tiempo, al demostrar que el crecimiento del ser humano opera mediante cambios progresivos a todo lo largo de la vida. Sin duda Kohlberg fue uno de los mejores portavoces modernos del constructivismo cognitivo.

En particular, deberíamos recordar que en defensa de su teoría psicológica, Kohlberg (1973) escribió uno de los textos más bonitos de la psicología, *From Is to Ought*, que podríamos traducir como “Del Es al Debe” (*Do É ao Deve*, en portugués). En ese texto, Kohlberg articuló la filosofía con la psicología científica y justificó la existencia de un dominio moral en la personalidad, que se construye a partir de la interacción del organismo con el medio. De esta manera demostró que es posible estudiar la moral en la psicología del desarrollo y convertirla en un fin de la educación, con miras a la socialización.

El segundo legado de Kohlberg debe atribuírsele a su enfoque de la “Comunidad Justa” y a su preocupación por articular lo académico con lo práctico. Al parecer, el período de Kohlberg en Harvard se dividió entre años de consolidación y productividad científica y años intentando aplicar sus trabajos en escuelas y prisiones, con el fin de convertirlas en Comunidades Justas. Algunos colegas más conservadores lo criticaron por su interés en las aplicaciones prácticas. Sin embargo, él no se detuvo y continuó actuando en pro de su ideal.

Fue en retrospectiva que Kohlberg evaluó el programa de Comunidades Justas en escuelas estadounidenses (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). El más positivo de los resultados obtenidos fue verificar que la participación democrática promovió un mayor compromiso de los estudiantes con la escuela y entre ellos. Sin embargo, esos mismos estudiantes ahora tendían a conformar un “bloque ideológico” (o tiranía de la mayoría) proclive al desorden democrático (“*mobocracy*”¹ en palabras de Kohlberg, 1989, p. 300, quien advirtió la posibilidad de que los grupos desembocaran en el desorden o la anarquía). Pero en definitiva, los estudiantes en conjunto con los administradores, profesores y técnicos, tomaron las decisiones más justas, con lo que Kohlberg pudo concluir que “las medidas de evaluación de la cultura moral de las escuelas confirman que con el correr del tiempo los estudiantes y demás participantes de la Comunidad Justa comenzarán a respetar y compartir las normas y un sentido de comunidad” (Kohlberg, 1989, p. 300).

Por otra parte, no había indicios de que los estudiantes o miembros de la Comunidad Justa llevaran fuera de los muros de las escuelas lo aprendido dentro de los mismos. Además, muchos estudiantes vistos como “alienados” antes de la experiencia no modificaron su forma de ser o pensar durante la misma. De ese modo, lo que en un principio fue visto con mucho entusiasmo por todos y servía de motivación para el experimento democrático comenzó a decaer, por la falta de resultados notorios.

Fue en la época de sus trabajos en Harvard que los académicos brasileños descubrieron a Kohlberg. Mientras los Estados Unidos celebraban el final de la guerra en Vietnam y avanzaban en materia de derechos civiles, Brasil entraba en la década más violenta de represión política y recesión económica. En 1975, la profesora Ángela Biaggio publicó el primer artículo sobre el desarrollo moral en Brasil. Para los académicos brasileños, Kohlberg era una voz que resonaba como protesta política y como lucha por los derechos civiles a través de la ciencia. Según nos comentó la profesora Ángela Biaggio (comunicación personal), ella en varias oportunidades tuvo que cambiar de universidad, dentro del territorio brasileño, para evitar ser perseguida por su trabajo en el área del desarrollo moral. En esa misma época, la Profesora Cleonice Camino creó el Núcleo para la Investigación del Desarrollo Socio-Moral (*Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral* o NDPSM) en la Universidad Federal de Paraíba. La profesora Cleonice también nos comentó que los integrantes del Núcleo al principio fueron criticados por estudiar el tema moral, debido a que el tema moral estaba fuertemente relacionado al control que tenía la dictadura militar sobre la educación, a través de las materias “Educación Moral y Cívica” y “Estudio de los Problemas Brasileños” tanto en escuelas como en universidades a nivel

¹ “Gobierno de la muchedumbre”; sinónimo coloquial de “oclocracia” [NdT].

nacional. En la actualidad, la profesora Cleonice Camino realiza trabajos de investigación sobre el desarrollo del razonamiento moral sobre la justicia según Kohlberg; y en el NDPSM ya se han graduado cuatro generaciones de profesionales en desarrollo moral por la justicia.

La producción académica brasileña sobre el desarrollo moral siguió un poco la lógica de los años en que Kohlberg trabajó en Harvard. Durante los años setenta se verificó la validez de las hipótesis de la teoría Kohlbergiana, se tradujeron y se adaptaron los instrumentos de la evaluación del desarrollo moral y se formó la primera generación de docentes en psicología del desarrollo social y moral. Los años ochenta y noventa fueron más productivos en cuanto a intervenciones educacionales para el desarrollo moral de las escuelas brasileñas. Las tentativas de implantar Comunidades Justas en escuelas brasileñas datan también de esa época, cuando la represión política se apaciguaba.

Que nosotros sepamos, no hay en las investigaciones de Kohlberg alguna mención específica a la represión en Latinoamérica. Por otro lado, los alumnos de Kohlberg no mienten cuando afirman que él logró que su voz se expandiera desde el Larsen Hall (edificio del Centro de Educación de la Universidad de Harvard, donde estaba instalada su oficina) hasta el mundo entero. En Brasil esa voz resonó vigorosamente en los años ochenta, una época de redemocratización y de búsqueda de una mayor justicia social en el país. Por eso tal vez lo más apropiado sea decir que el legado de Kohlberg en Brasil no estuvo vinculado a la lucha contra la dictadura sino a la reconstrucción de la democracia.

Vale la pena resaltar que la formación de Comunidades Justas en Brasil fue decepcionante, a pesar de que las intervenciones educacionales fueron bien llevadas a cabo, desde un punto de vista metodológico. Angela Biaggio intentó implantar una Comunidad Justa en una escuela de Porto Alegre terminando desencantada. Según Angela (comunicación personal), los profesores atravesaban por una época de luchas reivindicativas, en la que constantemente estallaban huelgas. Pero aunque los profesores pudieron haber debatido su situación en la propia escuela, junto a todos, al estilo de la propuesta de la Comunidad Justa, simplemente prefirieron no asistir a las reuniones de la comunidad. Tampoco los alumnos mostraron mayor entusiasmo por la participación democrática, y el proyecto concluyó precozmente. Conviene subrayar que no existen evaluaciones sistemáticas de las tentativas de implantar Comunidades Justas en Brasil. Un estudio de Camino y Luna (2001) presenta una revisión de los trabajos realizados en Brasil desde la perspectiva kohlbergiana de la educación moral.

Robert Kegan asegura que Kohlberg deja un legado que va mucho más allá de su teoría del desarrollo sociomoral. Sin embargo, es lamentable pensar que Kohlberg murió sin saber que hacía mucho tiempo había encontrado la respuesta que tanto soñó, sobre a quién compete la autoridad sobre lo correcto y lo incorrecto. La respuesta a esta cuestión reside en la libertad y en la democracia, que sólo sobrevivirán si los ciudadanos fueron educados con ese fin. Se puede decir, sin duda, que ese proceso educativo constituye el tercer y más importante legado de Kohlberg para el mundo.

Traducción de Jesús Brito, EIM-UCV



Lawrence Kohlberg en el Perú: sus aportes a la educación moral y la formación ciudadana

Susana Frisancho

Pontificia Universidad Católica de Perú

Soy una convencida de que en el Perú, lamentablemente, se conoce muy poco el trabajo de Lawrence Kohlberg. Y digo lamentablemente, porque estoy convencida también de que si sus ideas se difundieran, las personas encontrarían en ellas respuestas sugerentes y caminos novedosos para la exploración, el análisis y la posible solución de muchísimas de las dificultades que nos aquejan hoy en día respecto a la educación moral y la formación de ciudadanía.

Mi primer contacto con la psicología de Kohlberg ocurrió en un curso introductorio de psicología del desarrollo en el que se nos hacía leer acerca de sus estadios. En ese momento ni el profesor ni nosotros complejizábamos mucho el tema, era cuestión de aprenderse los estadios y punto. Sin embargo, ya desde allí algo en su teoría capturó mi atención. Se trataba de un autor que, a diferencia de muchos otros, no se limitaba a describir o intentar explicar procesos puramente psicológicos, sino que tomaba postura sobre el *deber ser* de las cosas, articulando magistralmente psicología y filosofía y argumentando sobre la necesidad de tal articulación. Eso me cautivó en ese entonces y sigue siendo ahora, para mí, una de las mayores fortalezas de su teoría.

Pero ser seguidor de Kohlberg no está de moda. En un momento en que la psicología moral se ha convertido en un campo esencialmente interdisciplinario (Haidt, 2007) en el que priman aproximaciones biológicas y emotivistas que priorizan los componentes biológicos del fenómeno moral y que rompen incluso con el supuesto básico de la racionalidad, al plantear que los juicios morales son racionalizaciones *ex post* de reacciones emocionales primarias frente a situaciones morales (Prinz 2006; Greene y Haidt 2002; Haidt 2001), la apuesta de Kohlberg por el razonamiento parece para muchos anticuada u obsoleta. Sin embargo, soy una fiel convencida de que la razón tiene un lugar privilegiado dentro del proceso moral humano y que, especialmente para la educación moral, haríamos bien en recuperar y revisar varios de los planteamientos originales de Kohlberg.

Para entender a Kohlberg y sus planteamientos sobre el razonamiento moral, se debe entender y aceptar el principio del fenomenismo. Este principio indica que la perspectiva fenomenológica del agente es esencial para determinar el estatus moral de su comportamiento. En otras palabras, esto significa que nadie puede ser moral por casualidad, por estar biológicamente programado para ello o por seguir ciegamente las normas sociales, pues para que una acción pueda ser llamado moral debe estar motivada por un juicio moral explícito. Para Kohlberg, la argumentación racional es central para la psicología moral; los juicios de una persona son significativos en sus propios términos y no son la expresión posterior de emociones irracionales, motivaciones inconscientes o fuerzas externas (Colby y Kohlberg, 1987).

En este sentido, Kohlberg asume que una persona se convierte en un agente moral solo cuando está en condiciones de elaborar juicios morales con pretensiones de objetividad y cuando orienta sus acciones a partir de normas que reconoce como valiosas y que autónomamente ha elegido seguir y respetar. Aun cuando el comportamiento de una persona pueda superficialmente parecer bueno, lo que lo hace acreedor a esta calificación no es la conducta en sí misma sino las razones que se dan para ella, es decir, lo que el propio sujeto quiere significar al hacer juicios morales. La aproximación de Kohlberg a la moral está estrechamente conectada a Rawls. De acuerdo a Rawls (1971), la idea fundamental es que la sociedad debe establecer reglas que sean justas para todos, y luego vivir de acuerdo a esas reglas. La teoría se apoya fuertemente en la noción de que las personas son racionales y desinteresadas, o que al menos deben ser capaces de racionalidad y desinterés, y de querer adoptar esta actitud al inicio de sus deliberaciones. Rawls mantiene que las personas deben tomar una “posición original” en la cual los deliberantes ignoran su posición actual en la sociedad. De acuerdo a Rawls, de este modo las personas tenderán a escoger principios de gobierno que serán justos para todos. El concepto de una moral autónoma es un producto de la Ilustración, derivado de una concepción de libertad humana como auto-determinación. Ambos, Rawls y Kohlberg, son liberales clásicos, y como tales enfatizan los valores de libertad, igualdad, tolerancia, y una auténtica apertura a diferentes modelos de realización humana.

Luego de haber trabajado en su teoría a partir de su tesis doctoral en los años 50, y animado por los trabajos de Blatt quien intentó llevar su teoría a la educación, el contexto de turbulencia social de los años 60s y 70s en los Estados Unidos, el movimiento por los derechos civiles contra la discriminación racial y de género, las manifestaciones en contra de la guerra del Vietnam, y el escándalo de Watergate dan el marco de referencia para la búsqueda que hace Kohlberg de una aproximación a la educación moral que pudiera integrar el clamor por justicia social con el respeto por la autonomía moral de los individuos. El modelo que Kohlberg visualiza de un nuevo profesor moral se inspira en el rol del *madrich* en los kibbutz de Israel, el líder adulto a cargo de promover el bienestar de la comunidad y de nutrir los valores que pueden conservarla unida. Lo importante aquí es que el *madrich* cumplía su tarea sin ejercer un liderazgo autoritario, pues su rol se basaba en la persuasión y no en la imposición. Para Kohlberg los profesores y el director de una escuela deben adoptar un espíritu similar al del *madrich*, fortaleciendo a través de la persuasión racional la participación activa de todos los miembros en la construcción de la comunidad, en lugar de simplemente fomentar la obediencia ciega a las normas.

Desafortunadamente, los sistemas de disciplina de la mayoría de nuestras escuelas no hacen sino fomentar la dependencia del juicio externo y el temor a la norma, lo cual deteriora el sentido de responsabilidad moral de los estudiantes. En otras palabras, solo fomentan un desarrollo moral que como máximo llega a ser convencional. Creo no equivocarme al afirmar que la educación moral no está desarrollada como tal en nuestro medio. Si bien siempre ha existido gran preocupación por la enseñanza de valores en las escuelas y por desarrollar en los estudiantes la conciencia ética y las habilidades necesarias para la democracia y la vida en común, no existe en el país una propuesta coherente de educación moral que apunte explícitamente a lograr tal fin. A comienzos de la década del 2000, los llamados “Vladivideos” pusieron en evidencia para la población peruana la

profunda crisis moral de nuestro país. Como incrédulos espectadores, las personas observamos por televisión flagrantes atentados a la ética y a la moral, y ejemplos de deshonestidad y de ambición desmesurada de poder nunca antes vistos de forma tan cruda y directa. Aunque análisis psicológicos de los porqués de tales conductas se hicieron muchos, éstos casi siempre invocaron a categorías tales como perversión, instinto de muerte, personalidad autoritaria, sociopatía o psicopatía, siendo pocos los análisis educativos y evolutivos en la explicación de estos hechos. Dado que la balanza se inclina hacia las explicaciones afectivas y biológicas de la moral, no se consigue incorporar el rol de la razón dentro de las propuestas educativas. Esta carencia es una característica de la educación en todo el continente, y probablemente en el mundo entero, en el que se valoran la educación técnica y el desarrollo de habilidades empresariales por sobre los cursos de humanidades, especialmente los de filosofía.

Recientemente la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) aprobó una reforma educativa que literalmente prescinde de la filosofía, y en el Perú, si bien no tenemos una norma similar, los cursos de filosofía y de humanidades han ido perdiendo terreno en la educación básica y superior, pues se les considera materias irrelevantes y una pérdida de tiempo que aleja a los jóvenes de lo verdaderamente importante: los cursos técnicos y todo aquello que los lleve a ganar dinero rápido y fácil. Sin embargo, las humanidades, la filosofía, y todas aquellas disciplinas que permitan desarrollar el razonamiento y el sentido crítico de las personas tienen un rol esencial en la construcción del juicio moral y de la ciudadanía. No puede haber democracia sin humanidades, ni ciudadanos verdaderos sin filosofía, y Lawrence Kohlberg lo sabía muy bien. El sistema democrático y los derechos humanos están enraizados en una moral postconvencional. Por lo tanto, los colegios deben preparar a sus estudiantes para ir más allá del nivel moral que los hace preocuparse por seguir las normas de su grupo, su familia, el mercado, o su país, y pasar al nivel moral que permite una preocupación por los principios universales de justicia y respeto por la dignidad humana. Lawrence Kohlberg afirma, y su análisis de Watergate lo demuestra, que la democracia y los derechos humanos corren peligro si el desarrollo moral de las personas se detiene en las etapas convencionales.

Sin haberlo conocido en persona, le debo mucho a Lawrence Kohlberg. De él aprendí que psicología y filosofía se necesitan una a la otra, y que esto es especialmente cierto en el campo de la moral. A partir de su trabajo encontré que la educación moral no puede realizarse de manera puramente intuitiva, sino que necesita basarse en la investigación y en una teoría sobre el desarrollo moral humana conceptualmente sólida. He tenido la suerte de conocer de primera mano a muchas personas que trabajaron o convivieron con Larry, y de ellas he aprendido a apreciarlo aun más de lo que ya lo apreciaba a través de su teoría, pues ellas lo han presentado siempre como una persona muy generosa, inteligente y profundamente humana. Ojalá en el Perú sus ideas encuentren un camino para llegar a la mente y los corazones de todos aquellos que están en educación, ya sea en el día a día de las aulas o en la planificación general de políticas educativas. Si eso ocurriese el beneficio sería muy grande para todos.



Algo más que una simple “teoría”

Levy Farías

Escuela de Estudios Políticos y Administrativos, UCV

Creo que entre los diversos méritos de Kohlberg, los que tienen que ver con los aspectos empíricos y metodológicos de su obra a menudo no son apreciados en su justa dimensión. En ese sentido, aunque sus contribuciones filosóficas, educativas o sociales sin duda merecen resaltarse, me parece importante reconocer también la magnitud de su esfuerzo empírico y la forma —tan original como rigurosa— con que lo llevó a cabo. Dicho de otro modo, conviene recordar que el legado de Kohlberg no es tan sólo una “teoría” más, entendida ésta como especulación libre, que podamos tomar o dejar basándonos en consideraciones puramente filosóficas o ideológicas, sino una perspectiva psicosocial respaldada por una notable cantidad y calidad de investigación empírica.

Por ejemplo, el hecho de que Kohlberg confiara más que Piaget en la posibilidad de aplicar rigurosamente el concepto de “etapa” dentro del ámbito moral, puede verse como una desmesura, o por así decirlo, como un intento por ser “más papista que el Papa”. Al menos así entiendo yo la visión de Lapsley, quien considera que las “etapas fortificadas” de Kohlberg respondían más que nada a su empeño por derrotar al relativismo ético (Lapsley, 2006: 51, 60). De esa forma, la postura de Piaget luce amplia o desprejuiciada, y la de Kohlberg más bien sesgada por su deseo de hallar los rasgos universales de la moralidad. Sin embargo, otra manera de comparar a estos dos ilustres autores y sus obras sería notar que Piaget tendía a regodearse en la generación de numerosas hipótesis y teorías, en desmedro de la comprobación empírica, o incluso de la sistematización: “El hecho de que [Piaget] constantemente prefiriese añadir ideas, nuevas formulaciones o hechos a su trabajo previo, más que clarificar o llevar a cabo una síntesis de sus contenidos, plantea una serie de preguntas” (Montangero y Maurice-Naville, 1997: 2).

Kohlberg, en cambio, sin menospreciar el papel heurístico del trabajo teórico, hizo grandes esfuerzos por contrastar empíricamente sus planteamientos, así como por refinar sus procedimientos de medida. En la siguiente descripción de James Rest queda de relieve cuán ambiciosos, por no decir titánicos, fueron tales esfuerzos:

A comienzos de los años setenta Kohlberg intentó crear un sistema de clasificación cruzada de todos los principales conjuntos de distinciones filosóficas en que cualquier posible juicio moral podía ser localizado y relacionado con todos los demás posibles juicios morales. En estos sistemas de puntuación, *ni la facilidad de la puntuación ni su grado de practicidad eran las principales preocupaciones, como lo evidencia el hecho de que uno de los sistemas tenía más de 2 millones de posibles categorías de puntuación*. Como se podrá imaginar, las complicaciones de este trabajo son descomunales; en años más recientes el énfasis ha girado desde el análisis filosófico hacia el objetivo más práctico de diseñar un sistema de puntuación manejable (Rest, 1985: 460; énfasis añadido).

Y si bien ése procedimiento de medida en particular, la Entrevista del Juicio Moral (*Moral Judgment Interview*), parece haber caído en desuso, varias generaciones de investigadores, utilizando diversos instrumentos de medida e incluyendo diseños de investigación longitudinales y transculturales, ha acumulado un impresionante caudal de evidencia empírica a favor de Kohlberg. Distintas y amplias revisiones bibliométricas a este respecto pueden consultarse en un texto reciente de Martí-Vilar (2010), quien entre otras cosas señala que:

El enfoque de Kohlberg ha posibilitado hacer de la psicología moral un foro de debate interdisciplinar, abierto a muchas universidades de todos los continentes, que interesa a la psicología, la pedagogía, los teóricos de la economía, el derecho y la enfermería, a la psiquiatría y a la sociología (Martí-Vilar, 2010, p. 32).

Por cierto, la revisión emprendida por Martí-Vilar (2010, p. 32) sobre el impacto de Kohlberg en las ciencias sociales —estimado a través del *Social Science Citation Index*— durante las tres últimas décadas del siglo XX, arroja que América del Sur es el continente que menos atención le prestó a este autor en ese período: América del Norte 74%; Europa 15%; Asia 5%; Oceanía 2%; África 0,65%; y América del Sur... ¡0,45%! Este dato, además de corroborar las impresiones de otros participantes en este panel, sobre la poca atención que le hemos prestado los latinoamericanos a la teoría del desarrollo moral, sin duda debería llamarnos a la reflexión. Al fin y al cabo, nuestra cotidianidad o nuestros foros públicos no se caracterizan precisamente por la armonía social o el consenso moral, sino por las quejas sobre la corrupción, el crimen, la desigualdad social, el despotismo, la descomposición de la familia y pare usted de contar. Menos lamentaciones y más estudio es sin duda lo indicado.

Volviendo al acervo empírico al que tan poca atención le hemos prestado, es natural que tratándose de una obra tan extensa y compleja como la de Kohlberg no todas sus teorizaciones hayan recibido igual grado de apoyo. Por ejemplo, parece claro que el nivel postconvencional, o la definición última de la madurez moral, ameritará aún muchas discusiones; pero hace tiempo resulta igualmente claro que la marcha desde el nivel preconvencional hasta el convencional es una tendencia plenamente comprobada:

Nuestra revisión cuantitativa del desarrollo moral entre 57 subgrupos clasificados por edad y cultura mostró que *las Etapas 1 a 4 estaban en evidencia de modo virtualmente universal* cuando se considera el rango de edad y el tamaño muestral de las poblaciones estudiadas. Aunque la presencia de la Etapa 4/5 ó 5 fue muy rara en todas las poblaciones, hubo cierto grado de evidencia de la misma en aproximadamente dos tercios de las muestras de subculturas que incluían sujetos en el grupo de edad de los 18 a 80 años (Snarey y Keljo, 1991: p. 417; énfasis añadido).

Por otra parte, es lamentable que lo innovador —o “postconvencional” en el sentido más amplio de la palabra— del sistema de puntuación de la Entrevista del Juicio Moral haya pasado desapercibido en general. Hace años (Farías, 1988), cuando la “matemática borrosa” aún era muy poco conocida o hasta esotérica, señalé que Kohlberg y su equipo

prácticamente se habían adelantado a la misma, al llevar a cabo comparaciones *estructurales* de las respuestas de los entrevistados con los prototipos recogidos en sus manuales de medición. Como no puedo extenderme aquí sobre el asunto, me limitaré a plantear un ejemplo brevemente: ¿Cuál es la diferencia, pongamos por caso, entre la Etapa 2 y la Etapa 4 del desarrollo moral? De ningún modo se trata de que esta última sea el doble de la otra. Se trata de perspectivas morales cualitativa o estructuralmente distintas. Es decir, los sujetos que razonan según la Etapa 4 no dan dos veces más respuestas correctas que los de la Etapa 2, ni “solucionan” los dilemas morales en la mitad del tiempo que aquellos. De hecho, sencillamente no hay allí respuestas “correctas” y gran parte de la dificultad de esta clase de mediciones es que los investigadores no deben contentarse con una coincidencia superficial, o del “contenido” de los razonamientos morales, sino en una cuidadosa apreciación de la “estructura” de pensamiento subyacente. Es de esperar que ahora, cuando las posibilidades de la matemática o del pensamiento borroso se van haciendo moneda común, no sólo en la ingeniería y en la industria, sino también en las ciencias humanas (v., p.ej., a Smithson y Verkuilen, 2006; o a Ragin, 2000), se reivindique el valor de ese tipo de clasificaciones o medidas, que procuran salvar la brecha entre lo cualitativo y lo cuantitativo sin caer en simplificaciones o reduccionismos excesivos.

En este orden de ideas, me parece oportuno citar aquí las reminiscencias de Anne Colby, estrecha colaboradora de Kohlberg en el terreno metodológico, quien contaba que:

La aproximación poco convencional de Larry a los métodos de investigación estaba estrechamente relacionada con esta actitud de respeto hacia sus sujetos de investigación. Él se oponía a la irreflexiva mistificación de la estadística, según la cual las pruebas de significación reemplazan al sentido común, y las estadísticas grupales reemplazan la necesidad de entender a cualesquiera de los individuos del grupo. De hecho, Larry deseaba entender a *cada uno* de los individuos incluidos en sus investigaciones. Si uno de los sujetos de su estudio longitudinal no encajaba con el patrón esperado, el enfoque de Larry era volar hasta Chicago para tratar de entender qué estaba pasando con esa persona, y para tratar de aprender a partir de ese encuentro, dónde su propio pensamiento y expectativas se habían extraviado. Él veía a sus sujetos como gente real, nunca como números, lo cual, sin duda, explica por qué insistía en llamarlos por sus verdaderos nombres, para consternación de nosotras las personas más burocráticas, que tratábamos de que se plegara a las regulaciones y convenciones sobre tales cosas (Colby, 1987).

Entender las pautas universales de la moralidad, tal como éstas se encarnan en cada único y posible ser humano... Hablamos, sin duda, de una ambición colosal. Y dada la forma en que ésta ambición intelectual fue asumida y vivida, creo que el resultado es igualmente enorme, un legado que los latinoamericanos en especial deberíamos admirar, agradecer, y sobre todo, estudiar.



Referencias

- ACIDAFSA (1984). *Educación de la Afectividad del Escolar Venezolano*. (Segundas Jornadas de la Asociación Civil de Damas de las Fuerzas Armadas “ACIDAFSA”). Caracas: Centro de Información y Documentación para el Desarrollo, Fundación Oria Rodríguez para el Desarrollo Social.
- Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler M.I. & Olivares, B (2008). ¿Códigos en la posmodernidad? Opiniones de psicólogos/as Acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A.G. *Terapia Psicológica*, 26, 215-228. doi: 10.4067/S0718-48082008000200008
- Ames, P. y Uccelli, P. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: Benavides, M. (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Baldwin, J.M. (1897). The genesis of the ethical self. *Philosophical Review*, 6, 225-241. Recuperado de http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin_1897.html
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178 – 210.
- Bolotin Joseph, P., & Efron, S. (2005). Seven Worlds of Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 86, 525-534. Extraído de <http://search.proquest.com/docview/218470889/fulltext/135966675DE69C4E8E6/1?accountid=45394>
- Camino, C. & Luna, V. (2001). Educação Moral na Perspectiva Kohlbergiana. Em M.N.T. Zenaide & L.L. Dias, (Org.). *Formação em Diretos Humanos no Universidade*, v. 1, pp. 65-78. João Pessoa: Editora Universitária.
- Carrillo, I.; Del Rincón, B. y Simó, N. (1999). La reflexión y el diálogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/05-carrillo.pdf>
- Colby, A. (1987). [Panegírico]. In Fowler, J., Snarey, J. & DeNicola, K. (Eds.). *Remembrances of Lawrence Kohlberg*. Atlanta: Center for Research in Faith and Moral Development. [Versión castellana en este mismo número].
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Cortina A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York, D.C.: Heath and Company.
- Eriksen, K. P. & McAuliffe, G.J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education & Supervision*. 4, 180-192. Recuperado de <http://www.odu.edu/~gmcaulif/documents/Articles/ConstrDevComp.pdf>

- Farías, L. (1988). La “Matemática Borrosa”: Una alternativa para la cuantificación de los fenómenos morales. *Politeia*, No. 12, 311-338.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. 5ta. Ed., Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios de la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). “Escuela ciudadana, ciudad educadora”. Comunicación presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Educación, en Ribeirão Preto/SP, Brasil, del 10 al 12 de julio.
- Greene, J. D. y Haidt, J. (2002). How and where does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences* 6, 12, 517–523.
- Haan, N., Smith, B. y Bloch, J. (1968). The Moral Reasoning of Young Adults: Political-Social Behavior, Family Background and Personality Correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201. Recuperado de http://cete.dgtve.sep.gob.mx/snovo/pdf_investigaciones/el_enfoque_cognitivo-evolutivo.pdf
- Habermas, J. (1991a). “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: Apel, K.O., Cortina, A., De Zan, J. y Michelini, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid: Trotta.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.
- Haidt, J. (2007). *The new synthesis in moral psychology*. *Science*, 316, 998–1002.
- Handelman, M.M., Gottlieb, M.C., Knapp, S. (2005). Training ethical psychologists: An acculturation model, *Professional Psychology: Research and Practice* 36, 59-65. doi: 10.1037/0735-7028.36.1.59
- Kohlberg, L. (1972). “Development as the Aim of Education”. *Harvard Educational Review*, Vol. 42, N° 4, November.
- Kohlberg, L. (1980). “High school democracy and educating for a just society”. En: Mosher, R. (ed.) *Moral education. A first generation of research and development*. N.Y.: Praeger. Traducción al castellano de Mercedes Oración (1992), “Democracia en la escuela secundaria. Educando para una sociedad más justa”. Resistencia: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste.
- Kohlberg, L. (1985). “Just Community Approach to Moral Education”, en Berkowitz, M. y Oser, F. *Moral Education, Theory and Application*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1998). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto. Estudio

preliminar y traducción al español de María Rosa Michel.

- Kohlberg, L., Power F.C. y Higgins, A. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral Stage Theory. In Killen, M., & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of Moral Development*, pp. 37-66. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882009000100001&lng=es&nrm=iso
- Martí-Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos*. Madrid: CCS.
- Mesa, J. (2008). *Moral Education in the Age of Individualism*. Saarbrücken, Alemania: VDM Verlag.
- Montangero, J. & Maurice-Naville, D. (1997). *Piaget, Or the Advance of Knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno, J.E. (2002). Ideologías educativas y enfoque cognitivo del desarrollo moral. *Psicología y Psicopedagogía*. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, Año III, N° 3, Marzo 2002. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub03-9-01.htm>
- Narvaez D., & Lapsley D. (2008). Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education. *The Teacher Educator* 2008; 43 (2). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/220631305/13596B67BDC18202E01/1?accountid=45394>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Oraison, M. (2009). La filosofía y la psicología moral: El debate Kohlberg-Habermas. En C. Vasco, E. Vasco & H. Ospina (Eds.), *Ética, política y ciudadanía* (pp. 25-68). Bogotá, DC: Siglo del Hombre Editores.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (1994). *A century of developmental psychology*. Washington, DC: APA.
- Pasmanik, D., Winkler M.I. (2009). Buscando Orientaciones: Pautas para la Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un Contexto con Impronta Postmoderna. *Revista Psykhe* 18 (2): 37- 49. doi: 10.4067/S0718-22282009000200003
- Perry, W.G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years. A scheme*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1971.
- Pope, K.S. & Bajt, T. R. (1995). When laws and values conflict: A dilemma for psychologists. En: D.N. Bersoff, *Ethical conflicts in psychology*. 2th Ed., pp. 99-100. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical Explorations*, Vol. 9, No. 1, 29-43.

- Programa por la Paz, (1991). *Colombia una casa para todos*. Bogotá: Autor.
- Ragin, C. C. (2000). *Fuzzy-Set Social Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (sin fecha). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Rest, J. & Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1983). Morality. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3* (pp. 556-629). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1985). Moral Research Methodology. In Modgil, S. & Modgil, C., (Eds.). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*, pp. 455-469. Philadelphia: The Falmer Press. Pp. 455-469.
- Risco, L. (2009). Apuntes sobre la configuración actual del *ethos* médico. *Acta Bioethica* 2009; 15 (2), 151-156. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/AB/article/viewArticle/15724/16195>
- Romero V.C., Yurén CMT. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*, 49, 22-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004904>
- Santos Guerra, M.A. (2001) El currículo oculto y el aprendizaje en valores. *INETemas*, VIII; (21) 4-56. Extraído de <http://www.inetcordoba.org/Documentos/Publicaciones/INETemas/INETemas%2021.pdf#page=4>
- Smithson, M. & Verkuilen, J. (2006). *Fuzzy Set Theory: Applications in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snarey, J. & Keljo, K. (1991). In a Gemeinschaft Voice: The Cross-Cultural Expansion of Moral Development Theory. In Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 395-424.
- Taylor, C (1992). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Terenzini, P. T. (1987). A Review of Selected Theoretical Models of Students Development and Collegiate Impact. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education. Baltimore, November, 1987.
- Zaror Sánchez, C.; Vergara González, C. (2008). Ética en el currículo de las carreras de odontología. *Acta Bioethica*, 14(2), 212-218. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/AB/article/viewArticle/16493/17152>