



# Postconvencionales

No. 5-6, septiembre 2012, pp. 68-75. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



## Mi búsqueda personal de la moralidad universal\*

*Lawrence Kohlberg*



\* Versión castellana de: My Personal Search for Universal Morality, en Kuhmerker, L. (1991). *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, [El legado de Kohlberg para las profesiones de ayuda], (pp. 11-17). Birmingham: Doxa Books. Traducido con autorización.

Considerando que con esto tal vez puedan comprenderse mejor mis intereses teóricos, comenzaré esquematizando brevemente cómo llegué a ocuparme de la justicia universal y del desarrollo del sentido de la justicia en los individuos, una pregunta que a menudo me hacen como psicólogo y educador moral. A diferencia de mis ejemplares de justicia, como Gandhi y Martin Luther King, yo no me involucré desde una temprana edad en acciones inspiradas por elevados ideales morales. Ni tampoco, después de haberme dedicado a la educación moral, me ví nunca a mí mismo como un ejemplo de la etapa moral más alta. No obstante, tal como yo sostengo que hacen todos los seres humanos en su desarrollo, hace tiempo he estado comprometido con una búsqueda de la justicia universal.

Esta búsqueda comenzó al terminar la secundaria, en 1945. Como educador moral, hace poco me pidieron que dictara una conferencia al personal del que fuese mi colegio. Cuando llegué allí, descubrí que entre la audiencia estaban algunos de mis antiguos maestros mirándome con incredulidad. Ellos me recordaban como un estudiante que siempre andaba castigado por fumar, beber y visitar a las muchachas de un colegio cercano. En ese sentido yo no era muy diferente de muchos otros de mis amigos, quienes sentíamos muy poca responsabilidad por unas normas en las cuales no habíamos tenido ninguna participación. Las normas que yo violaba eran para mí normas de convenciones arbitrarias, más que normas de justicia o de preocupación por los derechos y el bienestar de otras personas.

Mis preocupaciones por la justicia eran producto del cuestionamiento adolescente de lo que luego llamaría la moralidad “convencional”, más que de un esfuerzo activo de mi parte por apoyar los derechos o el bienestar de otros. Este cuestionamiento adolescente se extendió también a la religión. Uno de mis profesores, sensible a mi rebeldía escolar, me sugirió que leyese “Los hermanos Karamazov”, de Dostoievski. Y en efecto me sumergí completamente en los problemas morales allí planteados, compartiendo en particular el cuestionamiento de la moral y la religión de uno de los personajes, Iván. Hablándole a su hermano Aliosha, Iván señala la interminable serie de crueldades e injusticias cometidas contra inocentes, especialmente contra los niños, y concluye que si hay un dios gobernando este mundo donde se cometen tantas injusticias, él le devolvería a ese dios el boleto de entrada. Pero si bien simpatizaba con las dudas de Iván, yo sentía que no podía llegar a ninguna conclusión sobre estos asuntos basándome tan sólo en las experiencias intelectuales y escolares, y que necesitaba experimentar la “vida real”.

Como adolescente, para mí la vida real fuera del colegio eran las excursiones de verano con los amigos —y trabajar en granjas, cuadrillas de obreros y en una fábrica de aviones—. Estas experiencias trabajando y conociendo a nuestros compañeros de trabajo reafirmaron una abstracta fe en la democracia que yo había obtenido de mis padres y de mis lecturas de autores como Emerson, Whitman y Sandburg. Mis cuestionamientos morales sobre la justicia de mi colegio en ningún momento me llevaron a poner en duda la justicia de la Segunda Guerra Mundial, a la cual estaba dispuesto a entrar después de que me graduara de la educación secundaria en 1945. A Europa llegué en el otoño de 1945 como miembro de la Marina Mercante de los Estados Unidos. Siendo mi padre judío, lo que más me impactó no fue sólo la destrucción de edificios y de vidas ocasionada por la guerra, sino el conocer de cerca las penurias de los sobrevivientes del holocausto nazi o del genocidio

de los judíos, gitanos y otros pueblos no-arios. Esto no sólo era destrucción y horror sino una injusticia como el mundo no había conocido jamás.

Con impaciencia terminé mi tiempo de servicio en la Marina Mercante estadounidense y me ofrecí voluntariamente como maquinista sin paga para llevar ilegalmente barcos repletos de refugiados judíos a través del bloqueo británico y desembarcarlos en Palestina, que para entonces estaba bajo el Mandato Británico. Yo no tenía ningún conflicto moral en cuanto a quebrantar las leyes británicas, que eran injustas para con los sobrevivientes judíos del Holocausto provenientes de campamentos de desplazados, que no tenían ninguna patria a la cual ir. De modo que me hacía feliz ver a 2.000 refugiados a bordo de nuestro diminuto barco, el *Paduoah*, un viejo rompehielos de la armada comprado por la *Haganá*, la fuerza de defensa judía que luego se convertiría en el ejército y la armada de Israel. Barco que fue capturado por la marina británica al igual que su predecesor, el *Éxodo*, conmemorado en la famosa novela de León Uris, y luego en una película.

La armada británica y sus marinos tomaron por asalto el barco usando gas lacrimógeno, vapor, y abriéndose paso a garrotazos hasta la sala de mando y la sala de máquinas, deteniendo así la nave. Varios niños murieron durante la refriega, aunque los británicos trataron de evitar violencias innecesarias. Yo, mis compañeros de tripulación y los refugiados fuimos llevados a un campo de concentración en Chipre. La *Haganá* nos ayudó a escapar desde Chipre a Palestina y nos proporcionó documentos falsos. Yo y algunos de mis compañeros permanecimos en un *kibbutz* o asentamiento colectivo hasta que fue seguro abandonar el país con los documentos falsos, y luego nos encargamos de otro barco que hizo la travesía desde Estados Unidos a Europa y luego a Palestina —un barco que a la postre se convertiría en un navío de la Armada Israelí en la Guerra de Independencia de Israel contra los estados árabes en 1948—.

Mis experiencias con la inmigración ilegal hacia Israel planteaban todo tipo de interrogantes morales, cuestiones que yo entendí como cuestiones de justicia. ¿Era correcto o justo emplear la violencia y la muerte por un fin político? Mientras los niños morían y los adultos iban a un campo de concentración, los objetivos de la *Haganá* eran políticos, aplicar presión internacional para que los británicos abandonaran Palestina. ¿Cuándo es permisible involucrarse con medios violentos por fines supuestamente justos?

Estas vacilaciones sobre temas de justicia estaban entremezcladas con un relativismo y hedonismo adolescentes en cuanto a las exigencias que la sociedad me planteaba, ya fuese la sociedad estadounidense o la sociedad israelí. El *kibbutz* israelí representaba ideales de justicia social que yo tenía que admirar, ¿pero estaba yo realmente obligado a seguirlos, o podía yo vivir según las más cómodas y familiares exigencias de mi tierra natal estadounidense? En definitiva, estas cuestiones se convirtieron en cuestiones de relativismo ético. ¿Existía una moralidad universal o era toda elección moral relativa, dependiente de la cultura o de las elecciones personales y emocionales de cada quien? Aunque para ese momento yo desconocía expresiones como el “cuestionamiento de la identidad”, descifrar lo que yo quería parecía depender de las respuestas a algunas de estas interrogantes, interrogantes que a su vez parecían requerir alguna clase de guía intelectual.

Si bien asistir a alguna universidad era lo esperado para alguien de mi contexto de clase media, hasta que se produjo ese cuestionamiento yo no había tenido ningún incentivo para ir a la universidad. Al enfrentar estas interrogantes me inscribí en la Universidad de Chicago, la cual declaraba que una vida sin examinar no era digna de vivirse, y se había propuesto seguir los problemas eternos de la ética a través de los grandes libros que van desde Platón hasta Dewey. Estudiando a John Locke, John Stuart Mill y Thomas Jefferson, comencé a ver los derechos humanos universales y el bienestar humano como algo relativo a la cultura y/o a los individuos particulares. Mi propio compromiso o identidad moral cobraba sentido dentro del contexto del contrato social, que era el fundamento del gobierno constitucional estadounidense. Con todo, podía ver que filósofos como Locke y Mill no concordaban el uno con el otro, y buscaba algún principio que subyaciera y justificara a todas las discusiones morales básicas. El planteamiento de Kant del principio básico del imperativo categórico, “trata a cada ser humano como un fin en sí mismo, no sólo como un medio”, parecía el más fundamental. El respeto equitativo por la dignidad humana, me parecía la esencia de la justicia.

Mis estudios filosóficos de pregrado me habían dado algunas respuestas tentativas y direcciones a seguir, en cuanto a mis interrogantes morales, y me confirmaron que la búsqueda intelectual tiene un efecto profundo sobre la senda moral del individuo. En consecuencia, quise proseguir al postgrado pero me debatía entre la psicología clínica, a la cual veía como una ayuda activa a los individuos, y la escuela de leyes, a la cual veía como una preparación para trabajar por la justicia social. Por esa época estuve trabajando durante un verano como ayudante en un hospital psiquiátrico, examinando de pies a cabeza tanto las necesidades de los individuos como el problema de la justicia social en ese terreno. Esa experiencia me llevó a entrar en la psicología, en Chicago, donde estudié psicoanálisis con Bruno Bettelheim, psicología humanística con Carl Rogers, y conductismo con Jacob Gewirtz. Pero si bien aprendí de cada uno de ellos, ninguno me pareció adecuado para tratar con los problemas morales de los pacientes y el patrón de justicia de la institución.

Este sentimiento se me fue haciendo más y más fuerte mientras pasaba dos años como Residente de Psicología Clínica en un hospital psiquiátrico, después de completar las materias de la carrera. Un incidente culminante ocurrió cuando una paciente paranoide me gritó en mi oficina que el Jefe de Psiquiatría la discriminaba y la perseguía. El Jefe de Psiquiatría venía pasando, la escuchó y la sometió a un tratamiento de electrochoque. Yo le protesté, sosteniendo que con esto sólo se confirmaría la sensación de injusticia de la paciente. Y cuando él y otros colegas fueron incapaces de entender mi posición, me pareció que era tiempo de reenfocar mis energías.

Si bien las teorías clínicas le conceden gran importancia al desarrollo del individuo, cuando empecé a investigar para mi disertación, en 1955, se había trabajado muy poco en cuanto al desarrollo moral de los niños. El estudio del razonamiento moral y de su desarrollo no era un tema consolidado, tal como lo han explicado Brown y Herrnstein (1975):

Cuando a finales de los cincuenta y comienzos de los sesenta Lawrence Kohlberg emprendió el estudio del razonamiento y la conducta moral, su elección de tema le convirtió, por así decirlo, en un “bicho raro” dentro de la

psicología estadounidense. Las palabras mismas “moral” y “comportamiento” tenían en esa época una clase de sabor a “No, no, Nanette”. Además, los científicos sociales no estaban nostálgicos por aquellos tiempos en los que la moralidad parecía ser más que nada un garrote para controlar el sexo y, quizás, el lenguaje obsceno. Ningún científico social que estuviese al día, familiarizado con el psicoanálisis, el conductismo y la antropología cultural, empleaba tales palabras en lo absoluto. Para apreciar lo que Kohlberg ha hecho acentuando el interés intelectual de lo que es, después de todo, un aspecto sustancial de la psicología humana, hay que hacerse una idea de la corriente contra la cual nadaba. El razonamiento moral, como proceso, era algo de lo cual los científicos de la conducta no estaban profesionalmente conscientes, por decir lo menos [...] Términos como “actitud”, “costumbre”, “norma” y “valor” probablemente eran preferidos porque parecían más objetivos, menos “comprometidos”, y los científicos de la conducta estaban muy ansiosos por evitar que sus propios valores influyesen en sus investigaciones (aunque, de hecho, a menudo lo hacían). Por añadidura, casi todos los científicos de la conducta estaban convencidos de que el relativismo cultural había quedado demostrado por el repetido descubrimiento antropológico de que las prácticas aprobadas en una determinada sociedad eran condenadas en alguna otra. La postura prevaleciente era, creemos, que las normas, costumbres, valores y actitudes variaban de una cultura a otra, y que eran tal como eran, sin ofrecer ninguna base real para preferir un modo de vida respecto a otro (pp. 307-308).

Central para mi propia idea de cómo enfocar el estudio del desarrollo moral, era el supuesto de que ese estudio debería estar guiado por la filosofía moral. Lo que fuese a contar como moral o como un avance evolutivo debía comenzar con algunas definiciones, supuestos y argumentaciones filosóficas. Estos supuestos podrían ser cuestionados a la luz de los hallazgos empíricos, pero el estudio no podía arrancar con el solo esfuerzo por mantenerse neutral en materia de valores.

Mis ideas de que el estudio del desarrollo podía tanto nutrirse de, como alimentar a la filosofía moral, se basaban en la filosofía del desarrollo de John Dewey y en sus escritos sobre las etapas impulsiva, de conformidad con el grupo, y reflexiva, del desarrollo moral. El primer esfuerzo empírico en esta dirección fue emprendido por el gran psicólogo infantil suizo Jean Piaget, en 1932. Piaget había hecho dos grandes descubrimientos. Dos supuestos interrelacionados eran centrales para la revolución que Piaget produjo en la psicología infantil: que el niño era un filósofo y que la filosofía del niño avanzaba a través de etapas. Ser un filósofo es preocuparse por los temas del espacio, tiempo, causalidad, realidad, bien y mal —por todas las cosas que le preocupan a la gente grande que llamamos filósofos—. Avanzar a través de etapas es experimentar transformaciones cualitativas en la filosofía o manera con que se ve el mundo.

Las etapas de las que habló Piaget (1932) eran una etapa premoral, una etapa de respeto heterónomo o unilateral por las autoridades o reglas adultas, y una moralidad de reciprocidad, respeto mutuo y cooperación, especialmente entre compañeros. Las observaciones de Piaget comenzaron con niños de alrededor de los tres años y culminaban

con niños de alrededor de once años. En mi trabajo de tesis me propuse seguir el desarrollo del juicio y razonamiento moral a través de la adolescencia. Empleando dilemas creados por filósofos o novelistas, me impactó el hecho de que los adolescentes tenían patrones de pensamiento distintivos, que eran coherentes y propios, tal como Piaget había visto patrones de pensamiento distintivos entre niños más pequeños. Así que en mi disertación caractericé tentativamente a estos patrones como etapas cualitativas y sumé tres etapas a las que Piaget había formulado.

Al completar mi disertación, yo estaba muy consciente de que mediante la descripción de noventa y ocho niños estadounidenses, con edades entre los diez y los dieciséis años, no había creado una teoría universal. Las etapas que yo había postulado tenían que cumplir los criterios que describiré en breve. El primer paso para determinar esto era hacer el seguimiento de mis sujetos originales, lo que he venido haciendo cada tres años desde 1955 hasta el presente. Nuestros resultados empíricos han indicado una progresión paso a paso a lo largo de una secuencia, aunque las etapas finales han resultado ser poco frecuentes y la etapa superior todavía requiere describirse de un modo definitivo. El estudio longitudinal me ha llevado a refinar y revisar la descripción y puntuación de las etapas. Tanto nuestros supuestos filosóficos sobre lo que es más adecuado moralmente, como nuestras descripciones psicológicas, se han moldeado mediante un enfoque de *bootstrapping*<sup>1</sup> en el cual los datos conducen a un refinamiento de la teoría, que puede ser verificada mediante estudios o datos subsiguientes.

Conjuntamente con el estudio de seguimiento, yo necesitaba aclarar mis dudas acerca de si las etapas eran realmente universales en culturas no-occidentales. Esto era parte de mi búsqueda de la moralidad universal. Así, en 1962 elegí ir a Taiwan para conducir tal estudio porque allí había aldeas de aborígenes Atayales, aldeas taiwanesas, y niños chinos de tierra firme, y también porque un joven antropólogo taiwanés me ofreció ayuda. Mis amigos antropólogos me habían dicho que cuando fuese a una cultura distinta tendría que tirar a la basura mis dilemas estadounidenses, como el dilema de Heinz. Yo no sabía si mis amigos tendrían razón, por lo que al dilema de Heinz tan sólo le cambié lo de robar una medicina por robar comida de una tienda durante una hambruna.

El antropólogo que me servía de guía y traductor, quien había estudiado las tradiciones morales y religiosas de estas aldeas, se rio de buena gana al oír algunas de las respuestas de los niños de las aldeas. En la aldea taiwanesa, por ejemplo, algunos contestaban “Él debería robarse la comida para su esposa porque si ella muere él tendría que pagar su funeral, y eso cuesta un montón”. Mi guía se divertía con estas respuestas, pero yo estaba aliviado: Eran respuestas “clásicas” de la Etapa 2. En la aldea Atayal, en cambio, los funerales no eran gran cosa, por lo cual los niños en la Etapa 2 dirían “Él debería robar la comida porque él necesita a su esposa para que le cocine”. Esto quiere decir que necesitamos consultar a nuestros antropólogos para saber qué contenidos va a incluir un niño de la Etapa 2 en sus cálculos de intercambios instrumentales. Pero

---

<sup>1</sup> Literalmente, *bootstrapping* alude a la paradójica idea de que alguien pueda elevarse en el aire halándose de las tiras o lengüetas de sus botas. Metáfora que en distintos campos científicos se ha empleado para referirse a procedimientos de investigación “autoconsistentes” o con cierto grado de circularidad [NdT].

ciertamente no es necesario desechar el conflicto básico planteado con cada dilema. Lo que hacía reír a mi guía era la diferencia de forma entre el pensamiento de Etapa 2 del niño y su propio pensamiento, una diferencia que se puede definir de modo independiente de las culturas particulares.

A la fecha, se han realizado más de cincuenta estudios transculturales sobre el desarrollo de las etapas morales. Resumiendo los hallazgos en una oración: las primeras cuatro etapas se encuentran en casi todas las culturas, la quinta etapa en todas las culturas complejas, urbanas y con sistemas educativos elaborados como Taiwán, Japón y la India.

¿Qué motivó todos estos años de investigación académica de mi parte y de parte de mis colaboradores? Tuvo que ver esencialmente con lo que me parecía la importancia potencial de la investigación del desarrollo moral para la práctica clínica y educativa. Entre los sujetos de mi tesis había un grupo de niños transgresores. En el marco de una beca postdoctoral en el Hospital de Niños de Boston, intenté integrar las observaciones sobre el desarrollo moral de niños y adolescentes con su diagnóstico clínico, tratamiento y terapia.

Para aquel entonces había dos problemas básicos al tratar de llevar a la práctica los conceptos del desarrollo moral. El primero era el hecho de que todavía había muchas dudas sobre la naturaleza y validez de las etapas morales como para empezar a usarlas confiadamente en la práctica. El segundo era el clima cultural de la época, las suspicacias ante los conceptos morales descritas un poco más arriba en la cita de Brown y Herrnstein. Esas suspicacias iban a cambiar pronto con los choques morales de los años 60, en torno a los derechos civiles y Vietnam. Para la época en que se produjeron estas controversias morales y el activismo estudiantil como respuesta a ellas, yo estaba enseñando en la Universidad de Chicago. El estudio del desarrollo moral y su relación con la conducta se había convertido en un tema popular entre psicólogos. Se llevaban a cabo estudios relacionando la etapa del juicio moral con comportamientos que iban desde el hacer trampa hasta la ocupación de edificios oficiales. Y si bien los detalles de estos estudios provocaban considerables debates, los hallazgos parecían indicar aumentos, con cada nueva etapa, en la disposición a asumir responsabilidad moral por las propias acciones.

Al mismo tiempo, los educadores comenzaron a pensar una vez más sobre el rol de las escuelas y la educación moral. En respuesta, mis estudiantes y yo comenzamos a experimentar con la discusión socrática de dilemas morales en el aula, discusiones que se comprobó estimulaban el avance hacia la siguiente etapa. Estos esfuerzos plantearon tres cuestiones filosóficamente controversiales. La primera, que ya hemos descrito, tiene que ver con la relatividad cultural y el desarrollo moral; la segunda era el argumento de que una etapa posterior es una etapa moralmente más adecuada o mejor; y la tercera era el rol de la educación y el adoctrinamiento en la educación moral. Estas preocupaciones me condujeron a una continua exploración de ideas filosóficas así como a diálogos con diversos filósofos tanto críticos como simpatizantes.

Mientras estos temas educativos se iban tornando más centrales para mi trabajo, en 1967 la Universidad de Harvard me hizo una oferta muy persuasiva, un cargo en la Escuela de Postgrados en Educación, para que me concentrara en la educación moral.

Ahora bien, aunque el diálogo con otros académicos era importante para enfocar la educación moral de un modo significativo, yo sentía que también era necesario involucrarse en la práctica educativa, dialogando con maestros y estudiantes. Nuestro trabajo en las escuelas comenzó con dos supuestos de John Dewey. El primero, fue que uno no puede elaborar una teoría sobre la construcción de puentes mediante la aplicación de ciencia pura. La única forma de generarla es construyendo puentes. El segundo supuesto fue que la construcción de una teoría educativa es una avenida de doble-vía, que implica colaboración entre los maestros, los estudiantes y el teórico de la educación. Por eso, central para nuestros esfuerzos ha sido una fe en la democracia como vehículo para crear una comunidad justa y solidaria.

La idea de una comunidad justa implicaba lidiar con el curriculum oculto de la institución, no tan sólo con un curriculum de discusiones en clase. Para que los estudiantes tomasen en serio la reflexión o discusión sobre cuestiones morales, esa discusión tenía que tener algún impacto sobre las decisiones que realmente se dieran en el ambiente institucional. Para mí esto quería decir una comunidad gobernada mediante participación democrática —una persona, un voto—. Sorprendentemente, la primera institución en adoptar tal idea fue una prisión. La Cárcel de Mujeres de Connecticut emprendió un programa a diez años. Luego, en 1974, comencé a actuar como consultor en una Escuela Alternativa, que formaba parte de la Secundaria Cambridge, y que estaba comprometida con la toma de decisiones democráticas. Cuatro años después comencé otra consultoría en una escuela suburbana de Nueva York, la Escuela Alternativa Scarsdale.

Más recientemente, hemos estado ayudando a desarrollar e investigar programas democráticos en dos tipos muy distintos de escuelas secundarias del Bronx, la Escuela Secundaria de Ciencia del Bronx, que recluta selectivamente estudiantes intelectualmente aventajados; y la Escuela Secundaria Theodore Roosevelt, una escuela acosada por los más severos problemas propios de una escuela de barrio. Todavía estamos aprendiendo de este tipo de trabajo, pero empiezo a pensar que tengo algo que decirles ¡incluso a mis viejos maestros que aún recuerdan mi comportamiento como adolescente!

## Referencias

- Brown, R., and Herrnstein, R. (1975). "Moral Reasoning and Conduct." In *Psychology*, pp. 289-340. Boston: Little, Brown and Company.
- Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, IL: Free Press.

*Traducción de Levy Farías*