



Postconvencionales

No. 7-8, julio 2014, pp. 214-225. ISSN 2220-7333

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



Sobre la “era post-Kohlberg” de la psicología moral

Daniel K. Lapsley

entrevistado por Levy Farías

Notre Dame University, marzo de 2013



Daniel K. Lapsley es Doctor en Psicología por la Universidad de Wisconsin-Madison. Actualmente es Profesor y Jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Notre Dame. Además es miembro del Instituto para Iniciativas Educativas, y del Centro de Asuntos Sociales, de la misma universidad; y Coordinador de los Programas Académicos de la Alianza para la Educación Católica. Sus intereses de investigación incluyen las dimensiones morales de la personalidad, la identidad moral y la educación moral y del carácter; así como diversos tópicos del desarrollo socio-cognitivo y de la personalidad en adolescentes, incluyendo el narcisismo, la invulnerabilidad subjetiva y los comportamientos de riesgo. Autor de diversos libros y de más de un centenar de artículos, entre sus trabajos recientes figuran: Lapsley, D. & Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroad: New trends and possible futures. *Developmental Psychology*, 50 (1); y Power, F.C., Narvaez, D., Nuzzi, R., Lapsley, D., y T. Hunt (2008). *Moral Education: A Handbook*. Es miembro de los Comités Editoriales de las revistas *Child Development*, *Journal of Educational Psychology* y *Journal of Early Adolescence*; y entre otras distinciones ha merecido el Premio al Libro Sobresaliente del Año, otorgado por la Asociación Americana de Investigación Educativa (Área desarrollo y educación moral), en 2007 (por Narvaez & Lapsley, Eds., *Moral Development, Self and Identity*), y en 2011 (por Narvaez & Lapsley, Eds., *Personality, identity and character: Explorations in moral psychology*).

Estimado Dan, para nuestros lectores seguramente sería muy interesante conocer sobre los aportes y las tendencias que se han generado en la psicología moral después de los tiempos de Kohlberg. Aportes y tendencias que a mí, personalmente, me resultan difíciles de sintetizar o esquematizar, porque hay allí una gran diversidad de aportes...

Muy bien, pero déjame hablarte acerca de cómo se dio todo esto. Y para ello voy a tener que hacer un recuento más bien amplio, porque creo que para entender este tipo de cosas hay que verlas históricamente, cómo fue que evolucionaron. De hecho, creo que fui yo —para ser totalmente honesto— el que acuñó la expresión “postkohlbergiano”. Creo que fue en una ponencia, publicada hace unos cuantos años¹, que me referí a “la era post-Kohlberg”. Allí yo analizaba dónde ubicar a Kohlberg, dónde ubicar a la teoría de las etapas. Eso era parte de largas reflexiones sobre qué ha pasado con las etapas del desarrollo en la psicología, y sobre qué ha pasado con el paradigma piagetiano y toda la escuela o tradición evolutivo-cognitiva. A ese respecto me parece que toda esta tradición empezó a decaer en los ochenta, a principios de los ochenta. Para ese momento no nos dimos cuenta, fue una tendencia que continuó o se hizo más fuerte en las dos décadas siguientes, hasta que todo el paradigma piagetiano quedó al margen. Hoy día es muy raro oír a la gente, en nuestro contexto, hablar de etapas o de estructuras, por ejemplo. Creo que eso es una lástima, en cierto sentido, porque lo que Piaget aportó fue una comprensión del desarrollo, de cómo ciertas facultades de las personas cambian, evolucionan o se transforman. Y a menos que uses el lenguaje del desarrollo, es difícil captar eso.

Pero por otro lado, incluso dentro del mismo paradigma de Piaget, entre los neopiagetianos, o entre los investigadores del procesamiento de la información, sucedió que ellos simplemente fueron generando otras formas de hablar sobre la inteligencia, el comportamiento, la cognición y el razonamiento. Así nos convertimos, por ejemplo, en analistas del procesamiento de información; empezamos a hablar de un montón de constructos a las que Piaget no les prestó mucha atención, como el desarrollo de la memoria, y cosas por ese estilo. Y así, creo que muchos investigadores perdieron el interés en Piaget. Además, muchas investigaciones parecieron mostrar que en ciertos niveles las etapas eran verdaderas, pero que en otros niveles no eran igualmente verdaderas. Claro, dependiendo de qué medidas se empleaban, o de cómo se enmarcaba la metodología. Es decir, la diferencia entre lo que se desarrollaba por etapas y lo que no se desarrollaba por etapas no era clara.

Creo que eso se debió en parte a malentendidos por parte de los investigadores estadounidenses. Quiero decir, a mí me parece que Piaget estaba claro en cuanto al significado que él le daba a las “etapas”. Creo que sus definiciones eran razonablemente claras; pero la forma en que se las entendió aquí en los Estados Unidos no fue tan clara. Creo que aquí se entendió que las etapas implicaban fuertes saltos o discontinuidades abruptas; o que el supuesto de los “todos estructurados” implicaba que si los niños de edad

¹ Se refiere a: Lapsley, D. (1991). *Moral Psychology in the Post-Kohlbergian Era*. Association for Moral Education, Nov. 8, University of Georgia, 1991; y a Lapsley, D. (1992). *Pluralism, Virtues and the Post-Kohlbergian Era in Moral Psychology*. In Power, F.C. & Lapsley, D.K. (Eds.). *The Challenge of Pluralism, Education, Politics and Values*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

equis se desempeñaban de cierto modo ante una determinada tarea, entonces debían desempeñarse del mismo modo en cualquier otra tarea... Y Piaget nunca pensó que ese fuera el caso. Había mucha más variabilidad en su uso de las etapas. Piaget usaba ese concepto en una forma casi metafórica, más que en una acepción “dura” o estricta del término. Pero para bien o para mal, esta última fue la forma en que se entendió esta idea, en este continente, o en los Estados Unidos. Y en consecuencia, a la larga, aquí los investigadores fueron perdiendo interés y buscando otras formas de conceptualizar la inteligencia, la cognición, la memoria, el desarrollo...

Lamentablemente, creo, Kohlberg fue uno de quienes asumieron una línea dura, al conceptualizar las etapas, que quizás el propio Piaget no se planteó. Es decir, que Kohlberg llegó a la conclusión de que el éxito o fracaso de su teoría de las etapas del desarrollo moral dependía crucialmente del supuesto de los “todos estructurados”, y del supuesto de una secuencia invariable. Por eso, el programa de investigación de Kohlberg, entero, se puede ver, desde sus inicios en los años cincuenta hasta su muerte y más allá, como un intento de los investigadores por defender esas dos suposiciones del núcleo duro de la teoría. Y lo que él encontró fue que estaba chocando contra unas evidencias recalcitrantes. *Prima facie*, que estaba falsificando las evidencias. Todo el tiempo. Porque ciertamente parecía haber evidencias de una progresión en algunos de los protocolos, pero otros le obligaban a replantear su teoría en formas muy complicadas, a fin de salvaguardar su núcleo duro.

Lo que Kohlberg encontró fue que estaba chocando contra unas evidencias recalcitrantes....

Cuando yo era estudiante de postgrado, yo defendí a Kohlberg. Me refiero a que por esa época, en los 80, se publicó en una revista de teoría educativa un artículo del filósofo D. C. Phillips, junto a una estudiante o colega suya, Jennie Nicolayev, donde ellos básicamente catalogaron a la teoría de Kohlberg como un programa de investigación degenerativo. Esto es, “degenerativo” en términos de la filosofía de la ciencia de Imre Lakatos. Para ese entonces, yo estaba estudiando tanto a la filosofía de Lakatos como a la teoría de Kohlberg, y yo sostuve que de ninguna manera era así, que no era un programa degenerativo, que ellos habían malinterpretado las categorías de Lakatos, y que si se examinaba adecuadamente la teoría de Kohlberg se apreciaría que era más bien un programa de investigación progresivo. Con esto quiero decir que en relación a este tema yo represento o bien a un observador neutral, o a alguien sustancialmente a favor de Kohlberg. Pero ahora, en retrospectiva, debo decir que ellos tenían algo de razón. A decir verdad, creo que el artículo de Phillips y Nicolayev era sencillamente injusto. Que el modo en que llegaron a sus conclusiones era fundamentalmente injusto en varios sentidos. Pero también, conociendo ahora el modo en que la teoría de Kohlberg se las arregló para protegerse a sí misma de la evidencia disconfirmatoria, puedo ver que en definitiva tenían razón. Su conclusión era correcta; aunque el modo en que llegaron a ella estaba equivocado.

Vistas las cosas en retrospectiva, creo que es un programa de investigación degenerativo. Ya nadie habla de etapas; la teoría de Kohlberg ya no es interesante. No sólo porque las velas del paradigma piagetiano se han desinflado. Cualquiera que fuese el prestigio del que gozaba la teoría de Kohlberg, el mismo estaba vinculado al prestigio del

paradigma piagetiano; y una vez que el paradigma piagetiano, para bien o para mal, queda al margen y es reemplazado de un modo u otro, lo mismo sucede con la teoría de Kohlberg. Cuando el paradigma piagetiano estaba prosperando, nadie le prestaba atención a los problemas que la teoría de Kohlberg estaba enfrentando, a fin de proteger sus supuestos básicos.

Para ser justos, hay que decir que el equipo de Kohlberg también proporcionó evidencia confirmatoria. Así que tal vez le estábamos prestando más atención a la evidencia positiva, pero con el correr del tiempo eso cambió. Por ejemplo, tenemos la idea de que había que distinguir entre las Subetapas “A” y “B”. O el hecho de que la Etapa 6 dejó de ser medible. O que ya ni siquiera había gente puntuando las Etapas; porque nadie se estaba entrenando para interpretar esa metodología, de la Entrevista del Juicio Moral. Era una metodología que siempre fue complicada, asignar puntuaciones era difícil, los datos eran problemáticos...

Bien, lo cierto es que teniendo todo eso en mente, fue que yo acuñé el término “era post-Kohlberg”. Planteando, básicamente: ¿y ahora qué hacemos? Luego, Darcia y yo escribimos un capítulo, titulado *Moral Psychology at the Crossroads*¹, donde nos ocupamos de todo esto. Allí sostuvimos que la teoría de Kohlberg parecía estar cojeando, herida o débil... ¿Quién se acuerda ya de Heinz y su dilema? —y la débil conexión del razonamiento moral con el comportamiento moral era otro problema a tomar en cuenta—. Entonces, decíamos, la psicología moral está en una encrucijada, ¿qué vamos a hacer ahora? Y básicamente, según recuerdo, nuestra respuesta fue decir que necesitábamos pensar en la moralidad, en el razonamiento moral y en el comportamiento moral en formas más complicadas.

En realidad, Darcia empezó esto, con James Rest, en un libro que escribieron junto a Muriel Bebeau y Stephen Thoma poco antes de la muerte de Jim, *Postconventional Moral Thinking*. Yo veo ese camino como algo muy parecido a lo que sucedió con el enfoque de Piaget. Es decir, que cuando la teoría de Piaget quedó bajo ataque, surgieron los neopiagetianos, como Juan Pascual-Leone o Robbie Case, quienes trataron de rescatar los supuestos fundamentales del enfoque Piagetiano fundiéndolos con el vocabulario del desarrollo de la memoria, la automaticidad neural, y otros términos o aspectos de la ciencia cognitiva. O sea, recurrir a la ciencia cognitiva para dar cuenta de las etapas de Piaget. Un esfuerzo muy interesante. Entonces yo ví lo que habían hecho Jim y Darcia en ese libro, y me pareció que era algo análogo a lo que intentaban Pascual-Leone y Case. Que así como Piaget tenía sus neopiagetianos, Kohlberg tenía sus neokohlbergianos. Básicamente la misma estrategia, tratar de rescatar algunos elementos del enfoque del desarrollo moral de Kohlberg, vinculándolos con las teorías y constructos de la ciencia cognitiva. Lo que Darcia aportó a ese esfuerzo fue el modelo de la experticia. Es decir, relacionar la cognición moral con la literatura cognitiva sobre los “novatos” y los “expertos”. Yo siempre pensé que esa era una buena idea. No me refiero, en particular, a la relación con el tema de los expertos, sino al intento de entender la cognición moral usando otras teorías y

¹ Hay versión castellana: Lapsley, D. y Narváez, D. (2010). La psicología moral en la encrucijada. *Postconvencionales*, No. 1, pp. 98-115. En http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/5953#.U49S7_mSyqY

constructos distintos al estructuralismo de Piaget. Tratar de establecer vínculos con lo que llamábamos la corriente principal (o *mainstream*) de las investigaciones del desarrollo cognitivo.

En ese sentido, yo creo que el campo del desarrollo cognitivo, globalmente considerado, había superado a Piaget. Con el surgimiento de múltiples teorías, múltiples metodologías, y muchos hallazgos que surgieron. Mientras que la gente de Piaget andaba por allí, estudiando las tareas de conservación. De manera que con la marginalización de Piaget hubo una especie de renacimiento en el área del desarrollo cognitivo. Y yo pensé, tal vez también podríamos tener un renacimiento en el área del desarrollo moral, después del declive de Kohlberg. Así que me pareció una muy buena idea, cambiar nuestros enfoques introduciendo nuevos constructos y teorías, y vinculándonos a otros dominios de la psicología.

¿Etapa y estructura, o procesamiento de información?

“El paradigma del procesamiento de información generó una voluminosa literatura que procuró mostrar que el desempeño de los niños en las diversas dimensiones del juicio moral se puede explicar en términos de cómo los niños se las arreglan para codificar, almacenar, procesar y recuperar información, más que mediante las nociones piagetianas de etapa y estructura. Esta literatura de investigación la he revisado en otro lugar (Lapsley, 1996, *Moral Psychology*), pero su conclusión general se puede resumir aquí, afirmando que la apelación a variables evolutivo-cognitivas globales, tales como el realismo y el egocentrismo, son complicaciones innecesarias; y que las diferencias evolutivas en el juicio moral a menudo pueden atribuirse a la elevada complejidad de las tareas piagetianas, que sobrepasan las capacidades de los niños pequeños para procesar información”.

Extracto de: Lapsley, D. K. (2006). Moral Stage Theory. In Killen, M. & Smetana, J. *Handbook of Moral Development*, pp. 105-116. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 45.

Bien, supongo que eso explica en parte mi antipatía hacia la teoría de las etapas, o mi antipatía hacia el enfoque tradicional de Kohlberg. Aunque, por otra parte, se puede añadir que me parece que hasta el propio equipo de Kohlberg terminó aburriéndose del tema de las etapas. Como por ejemplo mi amigo Clark Power; y hasta el mismo Larry, creo yo, se aburrió de las etapas. Creo que se cansaron de ellas y querían avanzar hacia esta otra dirección, de la Escuela como Comunidad Justa, que se nutre de Durkheim y de Dewey, entre otros. Cosa que me pareció muy productiva. Creo que ellos realmente querían retornar a lo educativo, a la aplicación, y que era difícil interesar a los investigadores en el asunto de hacer que la gente subiera de etapa. Para ser totalmente franco, eso no parecía valer la pena. La mayoría de la gente es absolutamente convencional, en sus razonamientos. Muy pocos tienen, a menos que hayan recibido cierto entrenamiento en su teoría, un razonamiento postconvencional. Así que no parecía valer la pena dedicar un montón de

... me parece que hasta el propio equipo de Kohlberg terminó aburriéndose del tema de las etapas (...) Creo que se cansaron de ellas y querían avanzar hacia esta otra dirección, de la Escuela como Comunidad Justa....

tiempo para mover a la gente de una subetapa a la siguiente, de la 3A a la 3B, o de la 3 a la 4. Eso no parecía valer la pena, especialmente porque solo había una tenue conexión entre esas etapas y el comportamiento. Por eso digo que el equipo de Kohlberg, incluyéndolo a él mismo, se aburrieron de las etapas y buscaron moverse hacia otras áreas, donde pudieran hablar con otros lenguajes, sobre las comunidades justas, o donde pudieran hablar sobre la justicia en otra forma, en términos de cómo se vive en una comunidad, en lugar de ocuparse sobre cómo razonamos ante dilemas hipotéticos. Yo creo que esa transición es muy elocuente y muy importante. Sobre todo muy elocuente. Cómo ellos mismos dejaron de hablar sobre las etapas.

Claro, para ser precisos, hay que decir que ellos no abandonaron totalmente la noción de etapa, al reorientarse hacia el tema de las comunidades justas. El crédito de eso se lo doy a Clark Power. Yo sé que él no fue el único, pero le concedo el principal crédito a él, por elaborar un enfoque del sentido de la comunidad en términos más o menos semejantes a una serie de etapas. Sobre esto me he ocupado más detenidamente en un capítulo que estoy terminando de escribir, sobre la educación del carácter. Realmente admiro el modo en que él habla de las comunidades justas y la educación secundaria. Lamentablemente creo que ese enfoque no se ha apreciado o reconocido tanto como se debería. En otras palabras, no es tanto que ellos abandonaran la idea de las etapas, pues ese era un marco que conservaron y que les resultó útil, pero su teoría de las etapas, tal como la plantearon inicialmente, se fue volviendo cada vez menos importante, y ellos pasaron a ocuparse más bien de cómo se vive y se cultiva la justicia.

Comprendo. Pero cuando dices que a nadie le interesan ya las etapas, quizás eso sea cierto entre los investigadores estadounidenses, pero si no recuerdo mal, en Brasil, por ejemplo, hay un Instituto Piagetiano. Claro, tal vez lo que pasa es que en Latinoamérica andamos rezagados, pues normalmente se requieren algunos años para que nos enteremos de los cambios que se producen aquí. Pero por otra parte, no son sólo los psicólogos quienes se han interesado por las etapas morales, o por el pensamiento de Kohlberg. Por ejemplo, para mí como educador, y para muchos otros educadores, sucede que necesitamos algunas guías, para hacer nuestro trabajo. Por ejemplo, no hace mucho, José Mesa, un investigador colombiano (en esta misma revista), se enorgullecía de que en los objetivos educativos asumidos por el Ministerio de Educación de Colombia, se aprecian claramente las huellas de Kohlberg, en términos de competencias o habilidades ciudadanas. Con esto quiero decir que aunque Kohlberg no esté ya de moda, o no sea el enfoque que está a la vanguardia, entre los psicólogos estadounidenses, creo que su legado es aún muy útil, especialmente para los educadores. Y en cuanto al dilema de Heinz, o al razonamiento sobre dilemas hipotéticos, incluso ese viejo recurso puede ser útil en los salones de clase...

Estoy de acuerdo. Es muy útil. Algunas de las conversaciones más interesantes que hemos tenido en clase, cuando yo enseñé psicología evolutiva, se dan cuando llegamos a la teoría de las etapas morales, y los estudiantes quieren saber cuál es la relación entre lo convencional y lo moral, quién es el portavoz de qué, cuáles son las consecuencias de qué, todo eso es muy interesante. Y ciertamente, son distinciones importantes. Convención y moralidad. Más allá de lo que no está claro en cuanto a las etapas, creo que estas tienen

algunos usos. Además, también me parece que es fácil ver las etapas en el discurso público, o en el discurso político. Ahí se ve cómo funcionan las etapas. Porque a veces hay políticos u otros actores que para defender una cierta ley tratan de equipararla con la ley moral. Mientras que otras personas quieren más bien separar una cosa de otra. Es decir, a veces ves cómo las etapas cobran vida, o cómo los prototipos de las etapas cobran vida. En ese sentido, la teoría de Kohlberg permanecerá por siempre con nosotros.

Por otra parte —este es un tema que también toco en el capítulo que estoy escribiendo— hoy día nadie maneja sus salones o sus escuelas como comunidades justas. Porque es demasiado difícil. Clark también lo dice. Así que como opción curricular es una estrategia fallida. Sin embargo, hay elementos del paradigma Piaget-Kohlberg-Power que se mantienen vivitos y coleando en las escuelas. Ahora montones de escuelas tienen asambleas de aula, o comienzan el día con una asamblea. No son asambleas enteramente al estilo de una comunidad justa, pero todas las clases empiezan con una reunión donde se discuten los asuntos de mayor importancia. Por eso me parece que la metodología aún funciona, y se aplica todos los días en las escuelas. Claro, no estrechamente ligada a Kohlberg, pero las prácticas en sí son muy semejantes.

Sí. También recuerdo que el Profesor Georg Lind, desde Alemania, introdujo algunas innovaciones en la técnica de discusión de los dilemas. Pues en vez de seguir la estrategia de Blatt, de enfatizar la etapa inmediatamente superior a la que predominara en el grupo, plantea más bien una especie de ping-pong, entre los que están de acuerdo y en desacuerdo con una misma postura. Eso me parece útil, incluso en educación superior. Yo mismo he dirigido algunos seminarios centrados en dilemas hipotéticos, y resultan un modo distinto, menos dogmático, de presentar informaciones. Y si los dilemas se eligen o se adaptan con cuidado, puede ser útil para clases de ética profesional...

Sí, sí, estoy de acuerdo. Es un equivalente del modelo instruccional de los casos de estudio. Un modelo muy común, muy difundido en aquellas profesiones donde se enfatiza la aplicación, porque para eso necesitas ver ejemplos. “Este es un ejemplo realmente difícil, ¿qué harías con él?” Asumiendo que cuando te conviertas en abogado, maestro, ingeniero, empresario, especialista en mercadeo, etc., te vas a topar con casos realmente complicados, sobre los cuales vas a tener que fijar algún criterio, y no vas a ser capaz de hacerlo, a menos que hayas aprendido a lidiar con ese tipo de situaciones.

Sí, y no se resuelve nada con decir “Sí, estoy de acuerdo con la democracia, o con el comunitarismo”, o con esa clase de valores, porque el problema es cuando ese tipo de ideas o de principios chocan entre sí. El problema es cómo manejas los conflictos concretos...

Sí, creo que eso es verdad. La discusión de dilemas hipotéticos todavía es muy útil en la enseñanza basada en el análisis de casos, sobre todo en la formación profesional o de post-grado.

Por otra parte, todo esto me recuerda a un colega venezolano, Alfonso Orantes, quien escribió sobre la distinción entre el punto de vista psicométrico y el edumétrico. Ejemplificándolo con la “fábula del piloto”, un viejo chiste sobre un vuelo donde todo va muy bien, pero cuando llega el momento de aterrizar, el piloto le da los controles al

copiloto, diciéndole “cómo se aterriza” fue la única pregunta que no pude contestar en el examen de pilotos. Pero el copiloto le contesta “Ah, caramba, yo tampoco contesté esa pregunta”... Con esa metáfora y otros argumentos, Orantes subrayaba la diferencia entre una perspectiva o mentalidad psicométrica, y las perspectivas edumétricas, porque mediciones que tienen sentido en una perspectiva no necesariamente son igual de válidas en la otra. Yo creo que esa distinción es interesante aquí, porque me parece que la perspectiva típicamente educativa se orienta mucho hacia los casos. Creo que el educador típico no se orienta hacia la medición de etapas, pero tampoco hacia la predicción precisa del comportamiento moral o de factores de personalidad, sino que es un tipo de perspectiva más cualitativa, holística o episódica. Más preocupada por los problemas cotidianos que por la predicción exacta. A propósito recuerdo que entre el legado de Kohlberg figura lo que él llamaba “la falacia del psicólogo”, que es muy importante, porque incluso en el reciente encuentro de la Asociación Americana para la Educación Moral, hubo alguna ponencia muy interesante sobre los trabajos de Jonathan Haidt, donde el autor solamente subrayaba la importancia de establecer conexiones entre distintas ramas de la psicología, pero olvidando completamente las conexiones entre la psicología y la educación. Creo que eso es bastante común. Por eso yo creo que el interés de Kohlberg para los educadores va a perdurar, porque los educadores tenemos otros problemas, distintos a cuál será la última novedad que están discutiendo los psicólogos, sino más bien una búsqueda de herramientas, de qué herramientas dispongo para hacer mi trabajo.

Bien, déjame responderte entonces con una anécdota propia, pero que tiene una moraleja algo distinta. Por allá a principios de los años ochenta, siendo yo profesor aquí, fui invitado a una boda, y en la cena quedé al lado de la tía del novio, una señora a quien no conocía. Así que nos presentamos, y al yo mencionarle que daba clases, en Notre Dame, sobre psicología evolutiva y desarrollo moral... “¡Oh! ¡Desarrollo moral!” Sus ojos se iluminaron. “¡Desarrollo moral, qué tema tan interesante! ¡Cuénteme más sobre eso!” Entonces empecé a hablarle sobre Kohlberg, hay estas etapas, y lo que hacemos es darle dilemas, y ver a qué nivel razonan... pues bien, sus ojos se apagaron, el interés que había manifestado se borró por completo, ya no tenía ningún interés en el asunto. En ese sentido creo que esta teoría no conecta con la gente común, para nada. Cuando la gente común piensa en la moralidad, piensa en las disposiciones morales de sus chicos. Quieren saber cómo hacer para que sus chicos crezcan, quieren saber sobre el carácter, sobre las virtudes... pero sucede que la fascinación de la teoría de Kohlberg por las etapas no conecta con la comprensión del comportamiento moral que tiene la mayoría de la gente. Cuando tú hablas con los padres sobre lo que más les preocupa en relación a sus hijos, es que se comporten de cierto modo, que lleguen a ser cierta clase de personas, quieren que sean bondadosos, decentes, generosos y valientes, y todo lo demás. Y la teoría de Kohlberg no habla de eso, en realidad ni siquiera está interesada en los niños reales, está interesada en el razonamiento epistemológico. En verdad no están interesados en la personalidad o en el

Cuando tú hablas con los padres sobre lo que más les preocupa en relación a sus hijos, es que se comporten de cierto modo, que lleguen a ser cierta clase de personas (...) Y la teoría de Kohlberg no habla de eso, en realidad ni siquiera está interesada en los niños reales, está interesada en el razonamiento epistemológico ...

carácter. Lo cierto es que esa conversación me quedó rondando en la cabeza. Lo que estábamos haciendo parecía seguir un interés escolástico. Supongo que esa es una de mis principales discrepancias con el equipo de Kohlberg. Que creo que se divorciaron demasiado de las preocupaciones de la mayoría de la gente. Yo entiendo lo que le preocupa a los educadores, eso lo entiendo perfectamente. Pero el divorcio respecto a las preocupaciones de la mayoría de la gente se produjo porque lo que más les interesaba era usar el paradigma con propósitos filosóficos. Ellos querían proporcionar los recursos empíricos para derrotar al relativismo ético, eso se convirtió en su *raison d'être*.

Eso está bien, yo puedo entender por qué Kohlberg asumió ese proyecto. Pero lo que ví que le pasó, después de la muerte de Kohlberg, fue que el programa de investigación se osificó, por así decirlo. Se volvieron casi estalinistas. No voy a mencionar nombres, porque no viene al caso, pero yo ví a miembros del equipo de Kohlberg asistir a eventos, como los Congresos de la Asociación Americana para la Educación Moral, por ejemplo, y entonces dedicarse a ir de sesión en sesión, buscando evidencias de que la nueva teorización de alguien estaba ayudando o cediéndole terreno al relativismo ético. Y eso me parece que raya en el estalinismo, esa exigencia de fidelidad. Tener que abstenerse de proseguir con ciertas líneas de investigación porque si lo haces, en cierta forma que solo ellos podían imaginar eso ayudaría o le cedería terreno al relativismo ético. Así se amputaron áreas enteras de investigación que resultaban novedosas. Por ejemplo, se cortó cualquier interés en la personalidad moral, o en los rasgos de la personalidad moral. Como se sabe, Kohlberg se había referido a ese tema mediante la famosa y despectiva expresión de la “bolsa de virtudes”; y ese rechazo o desprecio se debía justamente a que ese tema no prometía ayudar a resolver el problema del relativismo ético. Porque, según decía, lo que para una persona es “honestidad”, para otra es más bien “crueldad”, y así por el estilo. Entonces, como diferentes comunidades usan esa clase de términos con diferentes sentidos, los términos referidos a rasgos de personalidad nunca iban a servir para resolver dilemas morales o para superar el relativismo ético. O sea, eso fue una decisión estratégica sobre a qué intereses de investigación darles prioridad, lo cual es válido; pero lo que me parece criticable es que no sólo se hayan divorciado de la vida cotidiana, o de la comprensión de sentido común de la moralidad, sino que prácticamente hayan prohibido áreas enteras de investigación. Pero necesitaban hacerlo, porque no podían dar cuenta del comportamiento moral. Hasta que intervino Gus Blasi.

Gus Blasi, quien era un investigador tan fiel al paradigma de Kohlberg como se pudiera imaginar, comenzó a decir: “Bien, necesitamos algo más. Porque no vamos a poder vincular el puro razonamiento moral con la acción moral, a menos que tomemos en cuenta al sí mismo moral (*moral self*). Hay que combinar esto con algún elemento del sí mismo moral”. Así que fue realmente Blasi quien llamó la atención sobre este tema. Porque todo el mundo sabe que conocer lo que es correcto y hacer lo que es correcto son dos cosas distintas. Y según Blasi, lo que te lleva desde el conocimiento de lo moralmente correcto, hasta la acción moralmente correcta es la convicción de que eres responsable de esto, un sentido de responsabilidad que se genera en el diálogo de la persona consigo misma. Así fue que las temáticas del sí mismo moral y de la identidad moral subieron a bordo, lo cual representó un cambio muy importante. Porque el equipo de Kohlberg, atendiendo tan solo al razonamiento moral no podía dar cuenta del comportamiento moral. Bueno, ellos dicen

que sí son capaces, porque hay una cierta correlación involucrada, pero a mi modo de ver no es suficiente. En todo caso, ahora hay un considerable interés en cuanto al sí mismo moral y a la identidad moral, y estamos procurando impulsar esos constructos, estamos tratando de emplear una estrategia neopiagetiana o neokohlbergiana para vincular estos constructos con lo que se está haciendo en la psicología de la personalidad y en la teoría de la identidad.

Esos son campos muy robustos, en los que se está investigando mucho, y la verdad es que personalmente estoy cansado de que el dominio de lo moral sea tratado como un huérfano o un pariente pobre. Quiero decir que mientras hay montones de cosas que se están debatiendo en cuanto a la psicología de la personalidad y la identidad, el problema de la identidad moral se mantiene aparte, como arrinconado. Y algo similar sucede en cuanto a los estudios sobre el desarrollo cognitivo. Esto se puede notar tanto en los grandes eventos académicos como en los libros de texto: la teoría del desarrollo moral ya no tiene el impulso o influencia que una vez tuvo, sino que ha sido completamente marginada. Es necesario resucitarla, o reconectarla con las corrientes más vigorosas de la psicología. Precisamente, lo que Darcia y yo hemos estado haciendo prácticamente toda la vida es tratar de conectar al dominio moral con otros paradigmas sólidos de la psicología, porque creemos que eso sólo puede aportar beneficios.

¿Y desde el punto de vista educativo, cuáles son los logros o implicaciones de estas nuevas perspectivas?

Buena pregunta, muy pertinente. Bien, sucede que el nuevo interés en el sí mismo y la identidad moral tiene una serie de deficiencias, de las cuales aquí mencionaré dos. Una es que hasta ahora no contamos con una buena teoría evolutiva sobre estos elementos. Es decir, no sabemos cómo se llega a desarrollar un sí mismo moral maduro o adulto. En ese sentido, en la misma medida en que el constructo del sí mismo moral toma elementos prestados de la teoría de la personalidad, en esa medida compartimos ciertas deficiencias. Compartimos las ventajas, porque hay allí un montón de cosas a aprender, pero también las deficiencias o limitaciones. Y una es que como le sucede a la mayoría de los investigadores de la psicología de la personalidad, no tenemos una teoría sólida de cómo se llega a desarrollar ésta. Aunque se están conduciendo algunos trabajos en cuanto al sí mismo moral en la infancia. Grazyna Kochanska y sus colegas han hecho algunos aportes muy interesantes sobre esa materia. Entonces, esa es una deficiencia, deberíamos trabajar más el ángulo evolutivo.

Por otra parte, tampoco contamos con unas implicaciones educativas obvias, o con una teoría educativa explícita. Excepto, supongo, en cuanto a lo relacionado con la emergencia de la conciencia o del sí mismo moral. Kochanska, por ejemplo, ha planteado que la emergencia del sí mismo moral o de la conciencia —aunque creo que lo que ella llama “conciencia” es un poquito distinto al sí mismo moral— está vinculada a la calidad del cuidado que se le da al niño o niña pequeña. En otras palabras, es profundamente relacional. Para que emerge esa conciencia es necesario contar con cierto tipo de padres, tener cierta clase de relación, lo que ella llama una “orientación mutuamente responsiva”. En la medida en que el niño o niña ama a sus padres —el querer formar parte de esa relación es la base de la conciencia— en esa misma medida se siente motivado a adoptar

sus reglas, y al ir internalizando sus reglas y prescripciones va emergiendo un sí mismo moral acorde. De modo que si eso es cierto, esto subraya la importancia de las relaciones y de un sentido de comunidad, en cuanto a la adopción de las normas predominantes en la comunidad. Hay cierto caudal de literatura, referida tanto al nivel de educación primaria como al de secundaria, que indica que si los chicos sienten que son bien tratados, con justicia, que se les cuida en esa comunidad, que la relación con los docentes es buena, entonces tienden a comportarse de un modo acorde.

En la medida en que el niño o niña ama a sus padres, en esa misma medida se siente motivado a adoptar sus reglas ...

Personalmente, lo que estamos tratando de hacer en mi laboratorio es generar nuevas formas de medir el sí mismo moral, la personalidad moral o la identidad moral. Yo he escrito en un par de textos que el empuje actual de la investigación sobre el sí mismo moral se va a disipar si no desarrollamos procedimientos de medida adecuados para estos constructos. Casi todas las teorías que verdaderamente han cobrado fuerza han contado con buenos instrumentos de medida. El equipo de Kohlberg tenía la Entrevista del Juicio Moral, Jim Rest tenía el DIT (*Defining Issues Test*), y así por el estilo. De modo que necesitamos medidas adecuadas, pues de momento no contamos con ellas. Lo que hemos hecho es tratar de usar algunas antiguas técnicas de investigación de la personalidad, como las “clasificaciones Q”, aplicadas a nuestra área. De eso tenemos dos versiones. La primera era aceptable, y la segunda ciertamente representó una mejora, pero aún no estoy satisfecho. Lo que realmente me gustaría es desarrollar otra clasificación Q que tome muy en cuenta la perspectiva de Harry Frankfurt.

Harry Frankfurt es un filósofo que influyó considerablemente en el pensamiento de Gus Blasi. Harry tiene un texto titulado “*The Importance of What We Care About*”¹. Básicamente, para ambos, la persona moral es alguien que se ocupa de la moralidad, que tiene cierto deseo de moralidad, que la desea, que desea hacer de la moralidad parte de su vida, que se preocupa. Por supuesto, todos nos preocupamos por un montón de cosas, yo puedo preocuparme porque estoy subiendo mucho de peso, o porque estoy perdiendo cabello, o por algún trabajo pendiente que tengo que hacer, etc., ¿pero cómo le damos prioridad a lo moral dentro de esa gama de preocupaciones? Esa pregunta siempre me ha cautivado, y recuerdo que Gus una vez me comentó: “Si pudiéramos medir de alguna manera la importancia de las cosas que nos preocupan, podríamos quedar bien encaminados para medir lo que se podría denominar la identidad moral”.

Lo que estoy proyectando actualmente, tal vez para llevar a cabo con el apoyo de la Fundación Templeton, es reformular mis clasificaciones Q de un modo que capture en cierta medida la importancia de lo que nos preocupa. Y para ello me parece muy interesante tomar como punto de partida el pensamiento de Sir John Ross, quien distinguía entre unas pocas categorías morales *prima facie*: beneficencia, justicia, autosuperación, fidelidad, gratitud, reparación y libertad. Mi idea es seleccionar tres de estas categorías —porque no

¹ “La importancia de lo que nos preocupa [o interesa]” [NdT].

se puede trabajar con todas—, que a grandes rasgos representen los principales programas de investigación en psicología. Por ejemplo, la beneficencia equivale básicamente el desarrollo prosocial; y la justicia es de donde vino todo lo relacionado con el razonamiento moral. Entonces habría que seleccionar cierto número de ítems por cada categoría, y un número de ítems referidos a otras cosas, no necesariamente morales, sobre las cuales podemos preocuparnos. Así se conformaría una clasificación Q que creo podría arrojar algunas cosas interesantes. Una de ellas sería explorar las posibles diferencias individuales entre “generalistas morales” y “especialistas morales”. Es decir, personas en cuya identidad moral podríamos encontrar una mezcla de las categorías de Ross, y otras cuya identidad estuviese más concentrada en una categoría en particular. Así podríamos poner a prueba una de las presunciones de Blasi sobre las diferencias individuales en materia de identidad moral.

Bien, para finalizar insistiendo en la perspectiva educativa, porque también eres un educador, aunque tus estudiantes aquí sean ya adultos, ¿podrías hablarnos de tu experiencia en ese sentido, de lo que intentas con ellos además de enseñarles psicología?. ¿Cuáles son las técnicas, o las metas, que normalmente te planteas en tus aulas? Digo, porque con todo el bagaje que manejas sobre psicología moral y educación moral es interesante saber cuáles de estos conocimientos te han sido más útiles, o cómo articulas una cosa con la otra...

Bien, en realidad esta es una pregunta sorprendentemente difícil. Por supuesto, hago lo mismo que cualquier otro, en términos de las pequeñas tareas o de los objetivos a corto plazo, dar tal conferencia o cubrir cierto tema, pero al reflexionar a través de los años sobre mi experiencia en la enseñanza, lo que encuentro más gratificante es el poder conectar a los estudiantes con algo mayor, con una gran idea, con una pasión en su vida, el poder conectarlos con una forma de estar en el mundo, en la cual no habían pensado, o en la que habían pensado pero no sabían cómo llegar hasta ella, para mí eso es inmensamente satisfactorio. En ese sentido no sé si yo seré o no un educador moral cuando enseñe Psicología del Adolescente, pero lo que sí puedo decir es que si puedes conectar a la gente joven con un propósito, en cuanto a su lugar en el mundo, o impulsarlos en el camino hacia sus propios objetivos, de manera que puedan verlos más claramente, eso tiene una gran significación moral. No sé si eso merecerá calificarse como educación moral, pero si logras impulsar a la gente de modo que alcance su máximo potencial, y llegue a ser plenamente humana, en vez de meramente humana, creo que esa ha sido una provechosa jornada de trabajo, o una provechosa carrera.

