

- 1559-61.—Con su hermano Luis trabaja en las obras de remate de la fortaleza de Herrera de Alcántara.

Domingo Moreno

Nació hacia 1526 y carecemos de noticias acerca de su fallecimiento, que tendría lugar en el último cuarto de siglo.

- 1556.—Mencionado como vecino de Alcántara y de treinta años de edad, interviene como testigo en el pleito entre Diego de Castañeda y la iglesia de Gata.
- 1572-73.—Trabaja en la iglesia parroquial de La Encarnación, en Valencia de Alcántara.

Francisco Moreno

Citado en diversas ocasiones como maestro de cantería, tras el fallecimiento de su hermano Bartolomé en 1558, se casa con su viuda, Ana de Saavedra.

- 1555-56.—Con su hermano Luis trabaja en las obras de la nave del templo parroquial de Santiago de Cáceres.
- 1558.—Continúa y remata las obras que su hermano Bartolomé, por fallecimiento, había dejado inconclusas en el castillo de Mayorga.

Pedro Moreno

Es uno de los hijos menores de Hernando; aunque se le cita como maestro de cantería y albañilería vecino de Alcántara, sólo se conoce una intervención suya, de 1564, cuando acompaña a Pedro de Ybarra en la información y tasación de reparos necesarios en el castillo de Portezuelo.

ANTONIO NAVAREÑO MATEOS
FRANCISCO M. SANCHEZ LOMBA

La opción moral: un objetivo prioritario en la educación actual. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg

I. LA EDUCACIÓN MORAL HOY

I.1. *La educación moral y la educación social*

Es evidente, para muchos autores, la íntima relación que existe entre ambos conceptos. En cualquier caso, casi todos consideran subsumida la educación social dentro del ámbito de la educación moral. Así piensa el doctor Quintana Cabanas (1984, en Montoya Sáenz, 1988: 45), que considera a la educación social como una parte de la educación moral del individuo, toda vez que por ésta se inicia en la práctica de un importante capítulo de deberes (los del ámbito social).

El doctor García Garrido se remonta a la Escuela Nueva como redescubridora de la importancia de la educación moral. Ferriere, Kerschensteiner, Dewey —entre otros— no dudaron de la estrecha vinculación entre educación social y educación moral. No obstante —reconoce el autor— ha habido muchos intentos de escindir la educación social de la educación moral, desconociendo a la vez —en la mayoría de los casos— la existencia de esta última (García Garrido, 1971: 104).

En la actualidad esa vinculación entre educación moral y social es una realidad ampliamente aceptada, aun desde posturas ideológicas distantes. Para Kohlberg los conceptos morales son esencialmente conceptos unidos a las relaciones sociales. La doctora Montoya Sáenz (1988) recoge al respecto la postura de Freinet:

«Un individuo no puede ser realmente moral, si no es al mismo tiempo un buen ciudadano; y por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral» (Freinet, 1972, en Montoya Sáenz, 1988: 44).

La propia UNESCO, en su reunión de expertos sobre la educación moral (Sofía 1978), en el Rapport final consideró que la educación moral debería contemplar al ser humano en sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza y con sus semejantes.

1.2. La educación moral. Concepto, fines y objetivos

Entre los procesos de educación y moralidad hay una relación tan estrecha que no pueden separarse (Escámez, 1984). Para Fullat (1987) *toda educación es, quiérase o no, moral. Y esto antes de ser buena o mala.*

Spranger, en línea con la mayéutica socrática, concibe la educación moral como un despertar de la última y más íntima mismidad, como despertar de la conciencia moral (en Dienelt, 1987: 75). Otros autores, entre los que se encuentra Coombs (1985: 325), identifican la educación moral con educación de valores; tal consideración nos lleva al terreno de las actitudes. En un contexto próximo el profesor Escámez (1984) destaca el hecho de que el problema de la conducta moral apenas se plantee en la educación institucional:

«... la enseñanza se aplica al saber intelectual, pero no al saber vivir. Sin embargo, hay una primacía de las virtudes morales sobre las virtudes intelectuales, porque sólo por ellas el hombre es bueno, como principio de acción u operación, y la bondad se manifiesta en todas las obras».

«La educación debe potenciar la fuerza de la voluntad en la prosecución de su deber, y en esto consiste la virtud; si se debe hacer "algo" es por que ese "algo" es valioso y, en cuanto el valor dice relación al sujeto, podemos decir que la virtud es la apropiación de lo valioso...».

«... la formación, pedagógicamente hablando, consistirá en generar... actitudes positivas» (Escámez, 1984: 495).

Para Santolaria (1987: 145-146) el fin de la educación moral tiene una orientación a la praxis: *cultivar y desarrollar la conducta moral del sujeto, su acción moral, y no otra cosa.* En contraposición con las tendencias excesivamente formalistas (Kant, Kohlberg, Peters, etc.) aboga por una educación moral, que no dé prioridades, al cultivo del razonamiento moral, y que contemple *no sólo la ins-*

trucción ética, sino el desarrollo de hábitos morales adecuados y el cultivo de la vida emocional y sentimental del educando. En esta misma línea de acción se encuentra Jordán (1987), si bien no prescinde del componente cognitivo de este tipo de educación.

Aparece ya el primer esbozo de una de las constantes presente en las distintas teorías de educación moral: *la importancia concedida al elemento cognitivo frente a los afectivos de la conducta.* Profundizaremos en ello con motivo del análisis de las distintas teorías de educación moral. El profesor Medina Rubio (1987: 183), que considera la educación moral como una *promoción formativa en el educando de la moralidad*, delimita dos ámbitos próximos: el *intelectualismo ético*, en que prima el elemento cognitivo —olvidando el efecto decisivo de los factores tendenciales, actitudinales, motivacionales, etc., en la conducta moral—, y el *sociologismo ético*, que subraya la relevancia del fin social de la educación —pretendiendo eliminar la auténtica dimensión moral de aquélla—.

Respecto de los *objetivos de la educación moral* hemos de decir que no van a ser unívocos en todas las teorías. De la importancia concedida a lo cognitivo y/o a lo afectivo surgirán las primeras discrepancias. Para unos será básico la *formación del carácter* —que no necesariamente ha de ser moral—, otros pondrán el énfasis en la *formación de la conciencia moral* —especialmente aquéllos cercanos a relativismos morales—. Algunos psicologismos cercanos, o no al conductismo, incidirán prioritariamente en la *formación de la voluntad*. Incluso las corrientes libertarias abogarán —exclusivamente— por una *educación para la libertad*. Consciente de las limitaciones de cada una de las corrientes, el profesor Medina Rubio (1987) enuncia lo que para él constituye el objetivo primordial y último de la educación moral: *la creación y afianzamiento en el educando de las virtudes morales.* Según esto, la educación deberá:

«... transmitir al educando una *cierta instrucción ética*, referida a las virtudes morales o disposiciones a la práctica del bien moral..., fomentar en el educando determinados hábitos operativos sobre las virtudes morales y... provocar la clarividente *advertencia* por el alumno del puesto preeminente que la dimensión moral tiene en la vida del hombre y de la sociedad, como elemento decisivo para el desarrollo de la propia personalidad como presupuesto inexcusable de la convivencia y base ineliminable de cualquier agrupamiento social» (Medina Rubio, 1987: 192-194).

Por último, en el contexto supranacional, la UNESCO, en la citada reunión de Sofía, cifró el objetivo de la educación moral en:

«... integrar en la personalidad de cada uno y en las reglas que rigen el funcionamiento de los grupos sociales, el respeto y la defensa de ciertos principios

morales para conducir tanto a los individuos como a los grupos a obrar siempre conforme a estos principios y a afrontar la realidad con un espíritu abierto y crítico» (*Rapport*, p. 2, en Marín Ibáñez, 1987: 374).

De todo lo anterior concluimos con la doctora Montoya Sáenz (1989):

«... que en la realidad actual la opción moral es una necesidad ineludible en la educación social, puesto que las normas morales son la expresión más alta de la autonomía personal y la fundamentación más firme de las relaciones sociales».

1.3. Necesidad de la educación moral. Interés suscitado en las dos últimas décadas

Muchos autores constatan el interés suscitado por la educación moral en la actualidad tras varios lustros de olvido. Coombs (1985) hace un perspicaz análisis de las causas que han despertado ese interés a partir de los años setenta. Kohlberg (1979) destaca el resurgir de la educación moral en el ámbito americano, Quintana Cabanas (1987) y el comparativista García Garrido (1971) analizan el papel central que juega la educación moral dentro de la pedagogía marxista, y Gordillo (1989) refrenda este tremendo afán por la educación moral en muchos países del Este y en Estados Unidos. Por último el doctor Marín Ibáñez (1987) ha constatado en los distintos organismos internacionales el mismo interés, a la vez que la formación moral gana peso en los sistemas educativos respectivos. Veamos, de forma resumida, algunas constantes a nivel internacional:

- La mayoría de los 16 países representados en la Reunión de Educación Moral de Tokio en 1980 disponían de un tiempo preciso para la educación moral.
- Una de las Recomendaciones de la OIE advierte que la educación moral es una dimensión capital del currículum escolar.
- La reunión de expertos en educación moral (Sofía 1978), auspiciada por la UNESCO, constató que *el interés de las autoridades políticas y escolares por los comportamientos morales en tanto que objetivos de la educación, y por los valores y métodos susceptibles de formar tales comportamientos, no cesa de crecer* (Vaideanu, 1978, en Marín Ibáñez, 1987).

A modo de síntesis transcribimos estas palabras del profesor Santolaria:

«Aunque la educación moral ha sido desde siempre un tema clásico y central en el pensamiento y en los objetivos de los teóricos de la educación de cada época..., ha cobrado una importancia nueva en estos últimos años...» (Santolaria, 1987).

Surge de inmediato una pregunta: ¿A qué se debe este interés? Coombs (1985: 322-325) hace un vasto y acertado análisis que entronca la revitalización de la educación moral con los cambios socioculturales de las últimas décadas: crisis de valores, problemas de conductas antisociales, denuncias por la moral farisaica de tantos virtuales modelos sociales, nacimiento de movimientos alternativos (derechos civiles, liberación de la mujer, hippies, ecologistas...), etc.

Parece claro que detrás del interés se palpa en el ambiente de estas últimas décadas la *necesidad de la educación moral*. Botkin (1985: 129) cimienta esta necesidad en el *analfabetismo ético* y el consiguiente riesgo de descomposición moral en que se encuentran las sociedades modernas, que a su vez hace peligrar la supervivencia y dignidad de la especie humana. Para Kohlberg —creador de toda una teoría de desarrollo moral con base en Piaget—, en clara referencia al ámbito americano, la necesidad de la educación moral se ha puesto de manifiesto como consecuencia de un decrecimiento de la confianza en la moral convencional.

«Los liberales de los años sesenta... En lugar de fe en los principios de la justicia, pusieron su fe en la tecnología, en las ciencias sociales y físicas y en la manipulación política... Como la fe en los *medios* instrumentales racionales les ha desilusionado, ha ido creciendo la conciencia de la necesidad de tener *fin*es racionales o social-morales y principios de acción, y concretizar estos fines en la educación» (Kohlberg, 1979: 11).

Hemos visto algunas justificaciones acerca de la necesidad de educación moral y el interés subsiguiente despertado. Reclamada por organismos internacionales, por los padres, los científicos sociales —especialmente los pedagogos— e incluso por los sistemas sociopolíticos, hemos de concluir —aun a riesgo de ser reiterativos— que la opción moral sigue siendo una necesidad incuestionable tanto en la educación, en general, como en la educación social en particular. Traemos otra cita, en tal sentido, a modo de conclusión:

«A medida que las instituciones que conforman la sociedad actual tienden a estructurarse según relaciones despersonalizadas y meramente funcionales, y a medida que, como consecuencia, la comunicación personal peligró en cuanto forma de vinculación social, resulta cada vez más claro que la opción moral en la educación es una necesidad ineludible» (Montoya Sáenz, 1988: 5).

Los educadores tenemos la gran obligación —en opinión de Sánchez Sánchez (1988)— de tomar conciencia de que sin una educación moral es de todo punto imposible construir una sociedad convivencial. Con todo, pensamos con algunos autores que el papel que debe jugar la escuela en este punto no está todavía muy claro.

1.4. Corrientes en educación moral

Se han hecho distintas taxonomías acerca de los modelos de educación moral. En la raíz de dichas clasificaciones late la clásica pregunta: *¿Puede enseñarse la virtud?* En función de la consideración que tenga la moralidad en cada teoría, podrá responderse afirmativa o negativamente (Jordán, 1987).

Superka (1976, en Grasa, 1989: 10) habla de cinco grandes categorías o enfoques donde clasificar las distintas concepciones de la educación en valores: *inculcación, desarrollo moral, análisis de valores, aprendizaje por la acción y clarificación de valores*. El doctor Medina (1987) habla de la educación moral como irreductible a dos radicalismos éticos de corte reduccionista: *El intelectualismo ético y el sociologismo ético*.

Para muchos autores, entre los que se encuentran Santolaria (1987), Puig y Martínez (1987), Jordán (1987), Kohlberg (1973) y Peters (1973), las corrientes o enfoques de educación moral son reducibles a tres:

La educación *tradicional* (Santolaria, 1987) de tipo indoctrinante, ampliamente contestada por movimientos pluralistas y subjetivistas situados en el *relativismo moral*. Una de las corrientes más divulgadas —dentro de este enfoque antagónico— ha sido el de la *clarificación de valores*. Por último, la visión sosegada de ambos extremos llevó a un escepticismo que detectó la insuficiencia de ambos paradigmas y sirvió de germen para encontrar una *vía media* (Peters, 1973). En este enfoque se encuentran situados —con diferencias en matices— autores del prestigio de Kohlberg o el propio Peters. Terminológicamente a esta línea se le conoce por *constructivismo cognitivo* (Escámez, 1984); *enfoque cognitivo evolutivo* (Kohlberg, 1975; Santolaria, 1987, y Grasa, 1989); *educación moral para el desarrollo* (Puig y Martínez, 1987), *racional-formalista* (Santolaria, 1987) o *formal-racionalista* (Peters, 1973).

La sucesión histórica entre estas corrientes la recogen sintéticamente estas líneas:

«Estas tendencias de la realidad han ido desplazando el modelo de educación moral fundamentado en valores absolutos, y lo han sustituido bien por un

espontaneísmo que diluyen la educación moral a casi nada, o bien por una educación moral basada en una concepción relativista de los valores, que no va mucho más allá de las prácticas morales establecidas».

«No obstante, éstos no son los únicos modelos de educación moral que en la actualidad pueden presentarse. Cada día son más claros los pasos para definir una educación moral basada en la *construcción racional y autónoma de valores*» (Puig y Martínez, 1987: 152-154).

El modelo tradicional

Este modelo también es conocido por el nombre de *valores absolutos* (Puig y Martínez, 1987), *adoctrinante* (Kohlberg, 1975) o de *indoctrinamiento* (Peters, 1973). Este paradigma se fundamenta en la existencia de un código estable —fijo— de valores absolutos y universales. Estos valores le merecen a Kohlberg la consideración despectiva de *saco de virtudes*, refiriéndose a la *Educación del Carácter* como una realización concreta de esta corriente en USA.

Este tipo de educación moral ha sido, en muchos países, la más extendida y la formada parte del currículum escolar hasta los años sesenta. Su función educadora estaría dirigida a la aceptación de aquel código fijo, a su imposición a los jóvenes (adoctrinamiento).

«... la corriente que podríamos llamar *tradicional*... de alguna manera equipara a la educación moral con un proceso de socialización que busca la interiorización de unos valores y sobre todo de unas normas morales concretas de acción social que respondan a las formas y modelos que defiende la sociedad. Se trataría de *educar moralmente* a la persona para que funcione adecuadamente en su sociedad; *dotarla* de conductas, actitudes y creencias que permitan una *relación armoniosa y conformista* con los valores sociales establecidos (Santolaria, 1987: 136).

El subjetivismo/relativismo moral

La pujante evolución social y cultural, cada vez más rápida, convirtió en un inmenso anacronismo el paradigma tradicional, que fue contestado ampliamente. La reacción hizo que fuera sustituido, en el extremo opuesto, por una concepción subjetiva. Los presupuestos de partida fueron los del relativismo individualista. Para esta tendencia *la moral es subjetiva, asunto de preferencias individuales, grupales o de crianza*. En esta posición subjetivista extrema, la educación moral

trata de dejar a los jóvenes que descubran ellos mismos algún tipo de moralidad (Peters, 1973).

«... un segundo modelo de educación moral basado en una concepción *relativista* de los valores. Esta posición se fundamenta en la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión casual, y que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, sino que en realidad valorar algo es una decisión que se basa en criterios totalmente subjetivos. Por lo tanto, a diferencia del modelo anterior, no podemos decir que un valor sea bueno o malo, ya que todo depende de las circunstancias, condiciones o momentos que cada cual ha de evaluar. Socialmente..., estamos ante una situación de coexistencia de valores» (Puig y Martínez, 1987: 153).

Kohlberg (1975) engloba este grupo de enfoques bajo el título de la técnica metodológica más usada por esta corriente: *la clarificación de valores*. No obstante esta técnica se utiliza también como un elemento más en las corrientes cognitivistas.

Los modelos cognitivistas

Como superación de ambas corrientes —aunque no entremos en valoraciones personales—, aprovechando los aspectos positivos que ofrece cada una y obviando sus limitaciones y problemas, Peters (1973) propugna una *vía media*, un enfoque racionalista formal, emparentado con Kant y con la Psicología genética de Piaget, que opta por el *empleo de la razón en la moralidad*.

«... un movimiento muy heterogéneo en sus componentes pero que se ha definido por un claro denominador común: una educación moral de carácter racional y, por lo tanto, objetiva, cuyos representantes máximos han sido Richard S. Peters y John Wilson en el campo teórico y práctico respectivamente, y el propio Lawrence Kohlberg en el área psicológica del desarrollo del razonamiento moral. Todos ellos con sus propias líneas de pensamiento, en amigable y mutua discordia sobre elementos secundarios, pero totalmente de acuerdo en los aspectos esenciales» (Santolaria, 1987: 138-139).

Como vamos a desarrollar, a continuación, la teoría de Kohlberg, considerado uno de los pilares de esta corriente, obviamos una descripción más pormenorizada. No obstante transcribimos unos esbozos:

«Tal modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades

basadas en la razón, el diálogo y el afán de valor de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta de los hombres en situaciones concretas. Por tanto, se defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posteriormente servirán para justificar normas concretas de conducta» (Puig y Martínez, 1987: 152).

«El componente racional deviene, pues, aquí esencial; de modo que sin *juicio* moral que proporcionase significado/sentido ético a la acción humana, no podría hablarse con propiedad de moralidad... Es más, para los defensores de esta corriente, la dimensión moral se origina y depende fundamentalmente de aquella otra cognitiva» (Jordán, 1987: 255).

II. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL. EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO EN KOHLBERG

II.1. Teoría del desarrollo moral autónomo de Kohlberg

La teoría que vamos a estudiar de manera más detenida se debe a Lawrence Kohlberg, catedrático de Educación y Psicología Social de Harvard e investigador acerca del desarrollo moral en el hombre.

Su constructo teórico se encuadra en los modelos cognitivos, y su teoría se conoce con los nombres de *Educación para el desarrollo moral* o *Teoría del desarrollo moral autónomo*, entre otros. Como metodología ha aplicado la teoría evolutiva de Piaget (cognitivo-evolutiva o genética) al ámbito de la formación moral.

El mismo Kohlberg advierte que su teoría supera a los modelos anteriores, «adoctrinamiento» y del «relativismo ético», separándose *ex profeso* de ellas; si bien se sirve de algunas técnicas válidas de esta última corriente, tales como la clarificación de valores.

II.1.1. Bases y antecedentes

A nivel educativo su teoría arranca desde el patriarca del *activismo pedagógico*: John Dewey.

«El enfoque cognitivo-evolutivo fue formulado por vez primera de forma amplia y definitiva por John Dewey. Este enfoque recibe el nombre de *cogniti-*

vo porque reconoce que la educación moral, como la intelectual, tiene sus bases en la estimulación del *pensamiento activo* del niño sobre cuestiones y decisiones morales. Y se llama *evolutivo* porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales» (Kohlberg, 1975: 85-86).

A nivel filosófico, Sócrates y Kant serán sus maestros, desde distintos ángulos: el desarrollo moral y el formalismo-racionalista de su paradigma. A nivel metodológico elige la psicología genética (o el cognitivismo-evolutivo). Desde estos presupuestos retomará la teoría del desarrollo moral de Piaget —ya formulada a nivel teórico por Dewey— para completarla y desarrollarla a nivel de praxis e investigación empírica.

Su principal contribución ha sido la aplicación del concepto de *desarrollo en estadios*, elaborado por Piaget para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. Lo que en principio fue completar la obra de Piaget, durante el proceso se ha expandido revisando profundamente los hallazgos del ginebrino (Hersh y otros, 1984).

II.1.2. *La educación como desarrollo moral en Kohlberg*

El diseño de Kohlberg está basado en un modelo de construcción autónoma de valores. Su teoría se presenta conformada como un todo estructurado, y como primera aproximación a ella transcribimos la síntesis del profesor Grasa:

«El enfoque del desarrollo moral se fundamenta en los trabajos de Piaget y Kohlberg y enlaza con la tradición de filosofía moral “formal” que va de Kant a John Rawls. Pretende estimular el desarrollo moral de los alumnos a través de pasos sucesivos y secuenciales. El enfoque se basa en la supuesta universalidad de los seis estadios evolutivos y en la existencia de principios universales, entendidos como guías para formar una decisión moral y no prescripciones concretas (es decir, a la manera del imperativo categórico de la ética formal kantiana). La técnica educativa básica es la de analizar y discutir dilemas morales, que se presentan mediante historias (hipotéticas o reales) que incluyen dilemas de valor a discutir. Hay que tomar postura respecto de la acción a tomar, ser capaz de razonarla y de someterla a la discusión con los demás. El enfoque cognitivo-evolutivo se centra en el razonamiento moral porque considera el juicio moral como el factor más relevante, y el único específico, de la conducta moral» (Grasa, 1989: 10).

Desarrollar la teoría de Kohlberg sería labor de varios artículos como el presente; en consecuencia, no pretendemos la ingenuidad de ser exhaustivos. Ofre-

mos una visión esquemática y divulgadora —casi impresionista— de varios conceptos centrales que giran alrededor de los estadios (verdadero eje de su constructo). Nos fijaremos en aquellos aspectos que tengan una mayor conexión con la educación moral y social, y de forma especial en la justicia como principio inspirador de la moralidad y como nexo entre educación moral y socialización. Las limitaciones a la teoría y la evolución del autor, junto a las implicaciones pedagógicas y sus realizaciones prácticas, servirán para completar esa visión relámpago de la sólida y prometedora teoría.

A) El juicio moral

En opinión de algunos discípulos de Kohlberg (Hersh y otros, 1984), la teoría del desarrollo moral es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral o razonamiento moral. Kohlberg parte de un presupuesto genético de Piaget: El conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollan por vías paralelas; el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente.

El autor de referencia desarrollará sistemáticamente los conceptos de crecimiento moral de Piaget; coherentemente considera el juicio moral como un proceso cognitivo (lógico) sometido a la tensión dialéctica de las invariantes funcionales de Piaget: organización y adaptación (asimilación y acomodación).

«...el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria» (Hersh y otros, 1984).

Este juicio moral se desarrolla —según Kohlberg— mediante los conflictos (desequilibrios cognitivos) que se producen en la asunción de roles reales (en las relaciones con los otros) y en la adopción de un rol hipotético (ponerse en lugar del otro) en situaciones imaginarias de conflicto moral. Esta segunda versión constituirá toda una metodología de educación moral (*los dilemas morales hipotéticos*, o como otros prefieren el *role-taking* o capacidad empática). Cf. Anexo I.

«Kohlberg atribuiría la diferencia entre el niño de tres años y el de ocho al desarrollo de la capacidad de *asumir roles*; la capacidad de “reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro”. La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral».

«Si aceptamos la definición de juicio moral de Kohlberg como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias, es razonable que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro» (Hers y otros, 1984).

Por último, subrayamos la distinción que hace el autor entre *estructura* del juicio moral o razonamiento moral, diferenciándola del *contenido* del juicio moral. La decisión adoptada por un sujeto en un dilema moral, o en su conducta (por ejemplo, robar o no robar en un determinado contexto donde se entremezcla la necesidad de comer o de salvar una vida), constituye el contenido de su juicio moral ante aquella situación. Su razonamiento sobre su decisión define la estructura de su juicio moral (el estadio) (Kohlberg, 1975).

Lo anterior nos lleva directamente a la tesis principal de Kohlberg: si bien el contenido de la moralidad varía de una cultura a otra, hay un orden invariante en el desarrollo de su estructura (*forma* para Peters). Esto nos introduce directamente en el concepto de «estadio» y su presupuesto básico: los principios morales universales.

B) Los estadios o etapas del desarrollo moral

La consideración del desarrollo moral como un ascenso por niveles de razonamiento moral, a los cuales pertenecen distintos estadios o esquemas sociales con organizaciones psicológicas diversas (Montoya Sáenz, 1988), constituye el eje de la teoría de Kohlberg, su contribución teórica y empírica fundamental.

En paralelismo con los estudios evolutivos de Piaget, considera —nuestro autor— el «estadio» como *una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad*. Su mayor aportación ha sido aplicar este concepto de «nivel» al desarrollo del juicio moral.

«... los estadios son esencialmente constructos de tipo social, diseñados para representar diferentes organizaciones psicológicas en puntos diferentes del desarrollo. La doctrina de los estadios establece la hipótesis de que esos tipos de organización cualitativamente diferentes se producen en secuencia y que, por tanto, el estado de desarrollo de un individuo es predecible o acumulativo en el sentido de la continuidad de posición en una escala ordinal» (Kohlberg, 1969, en Montoya Sáenz, 1988: 82-83).

La formulación de estos estadios le permite a Kohlberg definir el desarrollo moral como un desarrollo ascendente entre estadios; una ascensión de un estadio

a otro. Este paso, lógicamente, no es un proceso instantáneo, por tanto no significa que el sujeto esté completamente en un estadio, sino que predomina esa forma de ver las normas. Otro porcentaje de su razonamiento moral estará en un estadio próximo inferior (del que se está saliendo), o superior (al que se asciende).

La estructura del juicio moral (estadios) se basa en la aceptación de *diez valores (principios) morales universales*: castigo y culpabilidad, propiedad, afiliación, autoridad, ley, vida, libertad, justicia distributiva, verdad, sexo. Una decisión moral supone escoger entre dos (o más) de estos valores en una situación concreta de elección, en la que ellos entran en *conflicto* (Kohlberg, 1975).

«El estadio o la estructura del juicio moral de una persona queda definido por: 1) *lo que* él encuentra valioso en cada una de las cuestiones morales (vida, ley...), por ej., cómo define él el valor, y 2) *por qué* lo encuentra él valioso, por ej., las razones que da para valorarlo» (Kohlberg, 1975: 93).

Los estadios tienen para el autor una serie de *características* (Kohlberg, 1975):

- Son *totalidades estructuradas*, o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran estabilidad (consistencia), en sus razonamientos a nivel de juicio moral.
- Forman una *secuencia invariante*. Excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre ascendente y sin saltos.
- Son *integraciones jerárquicas*. El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior.
- Hersh y otros (1984) incluyen, como característica, el hecho de que los estadios *implican diferencias cualitativas en el modo de pensar*.

En estos estadios, Kohlberg distingue tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional) subdivididos, cada uno, en dos etapas o estadios. El primer nivel (preconvencional) está caracterizado porque en él no existe todavía una comprensión de las reglas sociales; el siguiente nivel se caracteriza por la referencia estricta a las reglas y expectativas sociales, sin esfuerzo personal de interpretación; en el nivel postconvencional se supera la literalidad de las reglas en busca de su sentido, que consiste en ser la expresión de principios generales de justicia (Montoya Sáenz, 1988).

En el cuadro 1, extraído de Hersh (1984: 55-56), presentamos las «seis etapas» propuestas por Kohlberg.

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTA BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<i>Nivel I: Preconvencional.</i> Estadio 1: Moralidad heterónoma.	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedades.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciende que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
<i>Nivel II: Convencional.</i> Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... 'Ser bueno' es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> Consciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.

* Tomado de Kohlberg, L., 'Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach', en *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York 1976, pp. 34-35.

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTA BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijadas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema 'si todos lo hicieran'; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad.)	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
<i>Nivel III: Postconvencional o de principios.</i> Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la <i>vida</i> y la <i>libertad</i>) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general 'el mayor bien para el mayor número posible'.	<i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales.	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

Los niños pasan de un nivel egocéntrico, donde ven las reglas como normas que hay que cumplir por evitar el castigo o conseguir premios a una segunda («moralidad del niño bueno»), donde las reglas se ven como parte del orden del mundo y están vinculadas con la alabanza o la vergüenza, con la aprobación o reprobación de sus mentes. En este nivel su moralidad es convencional; las reglas, consideradas como entidades fijas, aparecen como provenientes de modelos autoritarios y/o de la pandilla (Peters, 1973). Cuando pasan al tercer nivel (de la autonomía), o «de los principios», ponen en tela de juicio la validez de las reglas, las trascienden.

Una pregunta que surge inmediatamente: *¿El desarrollo lógico implica desarrollo del juicio moral?* A esto responde Kohlberg afirmando que los desarrollos lógico y moral siguen rutas paralelas, isomórficas —aunque no biunívocas—. Y esto es así porque nunca el juicio moral es solamente el resultado de la aplicación de un determinado nivel cognitivo (de inteligencia) a los problemas morales, sino también por la posibilidad de adopción de variados roles, tal y como esbozamos más arriba.

«Esta separación o paralelismo no significa diferencia absoluta entre el dominio de la racionalidad y de la moralidad; lo que sucede es que para Kohlberg los conceptos morales son conceptos sociales porque se manifiestan en instituciones en las que la adopción de diversos roles juega un papel importante. Así, por ejemplo, la participación intensa en un grupo social con oportunidad para la adopción de diversos roles produce progreso en el desarrollo moral de los miembros de ese grupo» (Montoya Sáenz, 1989 a).

Decíamos que el paralelismo entre desarrollo de las formas de juicio lógico y ético no era biunívoco:

«Puesto que el razonamiento moral es evidente, el razonamiento moral avanzado depende de un razonamiento lógico avanzado, el estadio de desarrollo lógico en el que se encuentra una persona impone un cierto techo al estadio moral que puede alcanzar... Mientras que el desarrollo lógico es necesario para el desarrollo moral y le marca límites a éste, la mayor parte de los sujetos pertenecen a un estadio de desarrollo lógico superior al que se encuentran en los estadios de desarrollo moral» (Kohlberg, 1975: 91-92).

Respecto de la edad no hay tampoco, lógicamente, correspondencia total entre «edad moral» y edad cronológica. Existe, sin embargo, un condicionante unidireccional, en cuanto que la edad está estrechamente relacionada con el desarrollo

del pensamiento lógico, y éste, a su vez, condiciona el desarrollo moral (Montoya, 1988).

Concluimos, por tanto, que el desarrollo moral depende, a nivel de presupuesto básico, de la edad y su correlato en desarrollo lógico; supuestos estos presupuestos, que actúan de techo limitador, interviene además como elemento muy importante la posibilidad de asunción de roles en los distintos grupos de pertenencia.

Pero, *¿cómo se produce el ascenso de un estadio a otro* (desarrollo moral)?

El desarrollo moral no se produce —en palabras de Kohlberg—, como se pensaba, por internalización, sino por mero desarrollo.

«En la perspectiva cognitivo-evolutiva la moralidad es un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o la asunción de roles, hacia una relación íntima con los otros» (Kohlberg, 1975: 106).

Coherente con las invariantes funcionales de Piaget, piensa que:

«El desarrollo moral desde el estadio 1 no es una internalización, sino la reconstrucción de la capacidad de asumir roles y de los conceptos de justicia hacia una mayor adecuación. Estas reconstrucciones se dan en orden a lograr una mejor adaptación entre las propias estructuras morales del niño y las estructuras de las situaciones sociales y morales con las que se enfrenta» (Kohlberg, 1975: 107).

Las condiciones de adaptación que propone —el autor— son de dos tipos:

a) Relacionadas con las discusiones morales y la comunicación. En este punto sugiere, como elementos optimizadores:

- Exposición del sujeto al tipo de razonamiento del estadio superior más próximo.
- Dilemas morales hipotéticos/reales: exposición a situaciones tendentes a la desequilibración y al conflicto. Situaciones que plantean problemas y contradicciones que conduzcan a respuestas insatisfactorias con el razonamiento moral de su nivel (Kohlberg, 1975).

b) Relacionadas con la atmósfera o ambiente moral que el niño vive. Interacción y diálogo donde desarrollar esas discusiones para que las perspectivas morales en conflicto sean comparadas con las de los demás de un modo abierto y permita la adopción de roles imaginarios y/o reales (Kohlberg, 1975).

Como hemos podido deducir, la adopción de roles sociales —o el desarrollo de la capacidad empática— tiene un papel de motor en el desarrollo moral. Hasta tal punto es así que importa más la participación intensa en grupos que la propia calidad del grupo y/o la relación (Montoya Sáenz, 1988).

Llegados a este punto nos preguntamos: *¿Qué son los dilemas?*

Son pruebas empíricas ideadas por Kohlberg para comprobar sus teorías. En ellas el sujeto debe adoptar una solución y dar la razón de por qué la adopta (Montoya Sáenz, 1989). Sirven para estudiar el proceso de razonamiento moral de una persona (valor diagnóstico) y para estimular su capacidad de asumir diversos roles, por medio de la discusión y solución de un conflicto moral (valor educativo). En los dilemas (que pueden ser hipotéticos o reales) se plantea a los sujetos a adoptar el rol de uno de los protagonistas de una sencilla historia y se le obliga a optar entre determinados valores (principios tales como el respeto a la propiedad, a la vida, etc.), teniendo que adoptar una decisión desde el rol asumido. En el Anexo I presentamos a modo de ejemplo dos dilemas extraídos de Hersh (1984: 52).

C) Juicio moral y acción moral

Acerca del nexo entre estos dos conceptos morales se ha escrito mucho. Básicamente hay dos modelos teóricos que relacionan estos conceptos (Jordán, 1987):

- Los modelos instintivistas: Donde la acción moral tiene sus raíces en los elementos instintivos y afectivos de la conducta.
- Los modelos cognitivistas que reivindican la dependencia de la acción moral respecto de los procesos cognitivos. Veámoslo en Kohlberg.

¿Qué es la acción moral?

Aquello que emerge a partir de un juicio moral. Sin embargo, el juicio moral es una razón necesaria, pero no suficiente.

«Si el razonamiento lógico es una condición necesaria, pero no suficiente para la madurez del juicio moral, la madurez del juicio moral es una condición necesaria, pero no suficiente para la madurez de la acción moral» (Kohlberg, 1975: 93).

Nuestro autor habla de factores adicionales en la conexión juicio/acción moral: situacionales, motivos y emociones, voluntad, intención, fortaleza y firme-

za de carácter. Sin embargo el enfoque cognitivo-evolutivo —con Kohlberg a la cabeza— se centra casi exclusivamente en el razonamiento moral, infravalorando el componente afectivo de la conducta. Ello obedece a que:

- «1. El juicio moral, aunque es sólo un factor de la conducta moral, es en sí mismo, que se sepa, el factor de mayor importancia o mayor influencia en la conducta moral.
2. Mientras hay otros factores que influyen en la conducta moral, el juicio moral es el único y distintivo factor moral de la conducta moral... la "voluntad" es un factor importante en la conducta moral, pero no es distintivamente moral, llega a ser moral solamente cuando está informada por la madurez del juicio moral.
3. El cambio de estadio del juicio moral es de un gran alcance o irreversible... La conducta moral en sí es fundamentalmente situacional y reversible o "perdible" en nuevas situaciones» (Kohlberg, 1975: 94-95).

De acuerdo con sus últimos planteamientos, al respecto, presentamos su esquema (unidireccional) de la conducta (Kohlberg, 1984, en Escámez, 1987: 228). (Cf. cuadro 2). Sobre este controvertido tema hablaremos ampliamente más abajo.

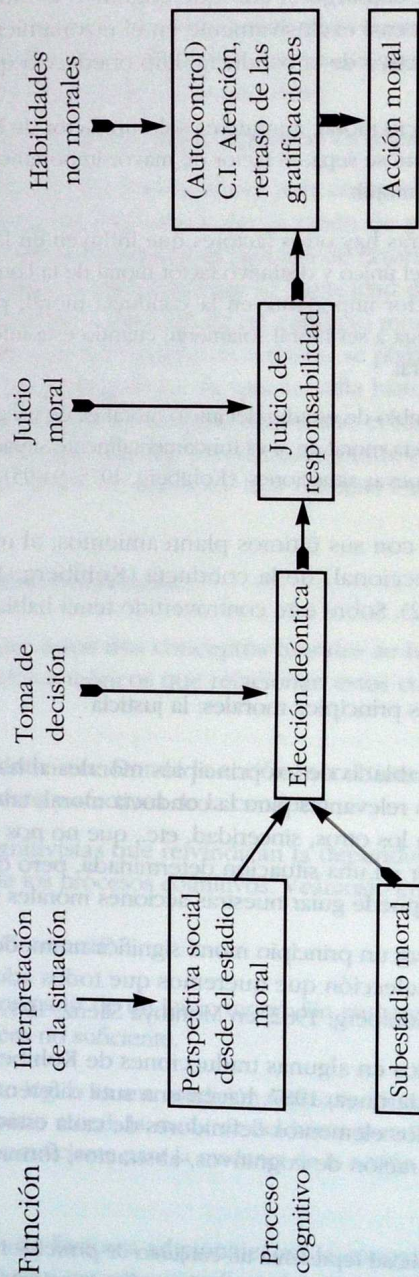
D) Los principios morales: la justicia

Ya hemos hablado de los principios morales al hablar de los estadios. Son criterios generales relevantes para la conducta moral, tales como la imparcialidad, libertad, respeto a los otros, sinceridad, etc., que no nos dicen lo que en concreto debemos de hacer en una situación determinada, pero que suponen una orientación general que puede guiar nuestras acciones morales (Santolaria, 1987).

Para Kohlberg un principio moral significa un modo de elegir que es universal, una regla de elección que queremos que todos adopten siempre y en cualquier situación (Kohlberg, 1982, en Montoya Sáenz, 1989 a).

Denominados en algunas traducciones de Kohlberg como valores morales (aunque Puig y Martínez, 1987, hacen una sutil diferencia) son, junto a la forma del juicio moral, los elementos definidores de cada estadio, según hemos visto, y tienen la consideración de cognitivos, abstractos, formales y universales (Puig y Martínez, 1987).

«La moralidad representa un conjunto de *principios racionales de juicio y decisión* válidos para cualquier cultura, los principios del bienestar humano y la



KOHLBERG, 1984

justicia. Aunque las listas de reglas y de mandamientos elaboradas por las distintas culturas y escuelas son más o menos arbitrarias..., los principios morales sin embargo representan una organización racional de la propia experiencia moral del niño» (Kohlberg, 1972, en Montoya Sáenz, 1988).

Kohlberg, en su búsqueda por encontrar principios morales cuya adquisición por el joven represente la culminación de su desarrollo moral, llega a la conclusión de que todos los principios morales pueden reducirse al principio de justicia: *principio central para el desarrollo moral y por consiguiente para nuestra propuesta de educación moral* (Kohlberg, 1972, en Montoya Sáenz, 1989 a).

«La justicia, para Kohlberg, es la preocupación fundamental por la igualdad de los seres humanos y por la reciprocidad de las relaciones humanas.

De este principio de justicia, la regla de acción está basada en la igualdad de las personas y la razón para actuar en el respeto a las mismas» (Montoya, 1989 a: 5).

Para una visión sintética, didáctica y completa de la teoría de Kohlberg, así como su proyección a la praxis escolar, remitimos a Hersh y otros (1984), el artículo de Kohlberg (1975) y las síntesis que presentan Puig y Martínez (1987) y Escámez (1987).

II.2. *Límites de la «Teoría de Kohlberg».*

Evolución de los planteamientos del autor

II.2.1. *Aspectos controvertidos*

Para muchos autores, entre los que se encuentran Peters (1973), Turiel (1978), Blasi (1980), Straugan (1982), Hersh (1984), Brezinka (1986), Escámez (1987), Jordán (1987) y Montoya Sáenz (1988), el modelo teórico planteado por Kohlberg les parece insuficiente y presentan serias reservas hacia determinados aspectos de su paradigma.

En todo caso, el conjunto de críticas hechas a Kohlberg no han puesto en entredicho la estructura de su teoría, y a pesar de ser controvertida —en algunos aspectos parciales— ha obtenido un sólido reconocimiento global bastante generalizado (Berling, 1981, y Modgil, 1986, en Montoya Sáenz, 1988). La opinión comúnmente aceptada es que, por el momento, no hay constructo teórico, en este campo, con más fuerza que el suyo.

Son muchas las críticas que se han hecho a su teoría formal racionalista, si bien las más generalizadas las podríamos enunciar siguiendo a Escámez (1987):

- Relación entre juicio y acción moral.
- La consideración de la moralidad y el desarrollo moral como esencialmente cognitivo, así como la unidireccionalidad del modelo.
- Paralelismo establecido entre opciones adoptadas a nivel hipotético y opciones sobre acciones morales reales. Este punto constituye el problema más importante para Escámez (1987).

A continuación desarrollaremos sintéticamente estos puntos, así como otros que han sido objeto de crítica en la teoría de Kohlberg:

a) *La conexión entre juicio y acción moral.* La teoría de Kohlberg ha sido cuestionada en el complejo ámbito de la relación entre juicio y acción moral.

Se ha insistido que, obsesionada su teoría por el juicio moral, no tiene virtualidad suficiente para predecir la acción correcta/incorrecta de los sujetos. Blasi (1980, en Jordán, 1987) piensa que ha infravalorado —desde su posición racionalista— las instancias motivacionales y pulsionales.

«Blasi y Lockes... ponen de manifiesto que la moralidad, posiblemente, sea un hecho complejo en el que creencias sostenidas, quizá sin razones que las justifiquen, predisposiciones afectivas o actitudes, otras motivaciones y hábitos pueden ser factores determinantes de la moralidad, además de los juicios morales; quizá no pueda considerarse problemático que el razonamiento moral y los juicios morales sean, incluso, los primeros y más importantes determinantes de la acción moral. Unido al punto anterior, también se le ha criticado que el modelo es unidireccional: Estadios con sus criterios morales - Juicio deóntico - Juicio de responsabilidad - Acción (matizada por factores no morales). El modelo podría ser más complejo, por lo menos bidireccional» (Escámez, 1987: 236).

Brezinka (1986), en la línea anterior, subraya la sobrevaloración de las bases intelectuales del componente moral, desconociendo sus condicionamientos habituales y emocionales (o motivacionales). Escámez (1987) destaca el papel del «autocontrol», Santolaria (1987) hace hincapié en la variable «debilidad moral» o falta de fuerza y Puig y Martínez (1987) ponen el acento en la importancia de la «autorregulación».

Sus discípulos, Hersh y otros (1984), dan fe de que el juicio ético puede ser un ingrediente esencial para el desarrollo moral, pero no es la totalidad. Piensan que su maestro no ha hecho justicia a los elementos emocionales de la conducta de este desarrollo moral.

Hay constataciones empíricas parciales acerca de la correlación estadística de la consistencia de la conducta moral: las personas en estadios de «principios» (etapas cinco y seis) tienden a obrar con mayor consistencia sobre su juicio moral (Hersh y otros, 1984). A pesar de ello el autor pierde de vista que lo auténticamente importante no es el estudio matemático de esa consistencia, sino explicar el *proceso dinámico* que pone en relación (el nexo entre) «razonamiento» y «acción moral».

Por último recogemos un aspecto parcial del problema en Escámez:

«Otra de las cuestiones polémicas que suscita el modelo propuesto de relación entre juicio moral-acción moral es la que una misma acción moral puede ser realizada por sujetos que sustentan distintos criterios o principios morales. Quizá el paralelismo que establece entre las propiedades del pensamiento lógico y el pensamiento moral, siguiendo a Piaget, y la indudable influencia de Kant, pueden ser las causas de esta problemática apreciada en su modelo» (Escámez, 1987: 234-235).

b) *El olvido de los contenidos.* Kohlberg, situado en una posición antropológica declaradamente racionalista-formal, basa la educación moral en el raciocinio del juicio moral. Prácticamente se olvida del contenido del mismo juicio, aspecto muy importante en cualquier programa educativo. Su única pretensión, al educar, es preparar formalmente al sujeto para juzgar moralmente de manera acertada, evitando transmitir «materialmente» valores éticos concretos por temor a caer en la educación moral tradicional cuyo método era el «adocctrinamiento» (Jordán, 1987).

Coherentemente la educación excluye las «virtudes» o «habilidades morales» —por no existir un consenso en una sociedad pluralista— y se limita al objetivo formal: la capacidad de hacer juicios morales. Pero ocurre que la virtud es la capacidad de realizar actos morales, con lo que su visión educativa es muy estrecha.

Straughan (1982, en Jordán, 1987) recuerda a Kohlberg la importancia de no olvidar enseñar *a ser, a actuar* correctamente, cuando se hallan enfrentados con una decisión moral real.

Peters (1973) completa el enfoque cognitivo-evolutivo, excesivamente formalista en Kohlberg. Le critica que no preste atención al contenido de la moral («saco de virtudes»).

«... no hay oposición insalvable, ni de orden lógico ni de orden práctico, entre conceptos como adocctrinamiento, adquisición de hábitos virtuosos y condicio-

namiento y una educación moral basada en principios racionales» (Peters, 1973, en Santolaria, 1987).

c) *Formalismo descontextualizado*. Las conclusiones obtenidas al analizar los juicios morales hipotéticos son cuestionadas por considerarse alejadas de los conflictos reales de los sujetos. Es lo que algunos críticos han denominado «formalismo descontextualizado». Esta consideración ha sido rebatida (Hersh, 1984), toda vez que se han encontrado consistencias interesantes entre el razonamiento moral y social hipotético, y el de la vida real.

d) *¿Los principios morales-racionales tienen valor absoluto y universal?* Otra de las críticas más pertinaces a la educación moral formalista ha sido el negarle el valor absoluto y universal a los principios morales racionales. Peters y Kohlberg coinciden que el *contenido* de un juicio moral o de una regla moral concreta no es universal y puede cambiar de una cultura a otra. La calificación de una acción como «buena» o «mala» no es universal en una sociedad pluralista, pero *esto no implica necesariamente que los principios morales sean relativos* (Santolaria, 1987).

Kohlberg muestra cómo en todas las culturas y subculturas se encuentran los mismos principios básicos y los mismos estadios hacia una madurez moral. Los distintos ambientes sociales producen distintos códigos, pero no crean distintos principios morales básicos. Kohlberg afirma que si existen valores morales básicos que parecen distintos —por ejemplo, en determinadas tribus— esto se debe a que se encuentran en niveles de madurez moral bajo.

e) En opinión de Hersh y otros (1984) *la base empírica de la teoría de Kohlberg está en controversia*:

— Los resultados de su principal estudio longitudinal está todavía sin publicar, ya que los sistemas para puntuar las entrevistas deben, según el propio Kohlberg, elaborarse todavía más (Montoya Sáenz, 1989).

«Turiel (1978) se ha esforzado por demostrar el error metodológico de no haber clarificado la naturaleza conceptual y dominio de conocimiento al que pertenecen los estímulos utilizados para medir el desarrollo moral» (Goñi Grandmontagne, 1989).

— Las muestras utilizadas en sus validaciones empíricas sólo recogen sujetos varones (Guilligan, 1983, en Grasa, 1989).

— Se han encontrado regresiones de niveles morales. Ha habido constataciones experimentales de que la secuencia evolutiva de los estadios

morales no es totalmente irreversible. Jordan (1987: 263) esboza una supuesta explicación a este punto en la que tiene en cuenta la importancia de los hábitos y la bidireccionalidad del pensamiento-acción.

Muchos trabajos empíricos quedan por hacer para probar la teoría de Kohlberg (el proyecto de la doctora Montoya Sáenz, 1989, es uno de los que va en esa dirección). Faltan estudios que prueben, por ejemplo:

— Que los estadios morales son universales.

— Si los sujetos siguen las mismas etapas de razonamiento en situaciones de conflicto, que las que se usan para resolver dilemas hipotéticos en una entrevista. En este punto —aparte de lo dicho en «c»)— también hay aspectos sin verificar empíricamente.

f) La definición de Kohlberg acerca de los *estadios más elevados* es demasiado estrecha. El mismo autor lo ha admitido en relación con el 6.º grado (cf. epígrafe siguiente: II.2.2. e).

g) Hay una gran laguna que pocos autores critican, quizá porque apenas ha sido objeto de estudio por algunos pocos autores. Kohlberg no se ocupa del desarrollo moral antes de los 6 años. Recordemos la importancia clave que esos primeros años tienen para las corrientes psicoanalíticas, especialmente el papel fundamental que juega la resolución del complejo de Edipo en el desarrollo moral posterior.

A modo de resumen transcribimos al doctor Puig Rovira, para quien el modelo, en lo esencial, le parece adecuado una vez subsanadas las limitaciones:

«... la educación moral para el desarrollo debe trascenderse a sí misma y perseguir también la realización y concreción de los valores universales en la existencia concreta de cada individuo y cada comunidad..., no es el mero desarrollo de la forma moral, sino el desarrollo de la forma y simultáneamente el aprendizaje crítico del contenido.

En segundo lugar, en la medida que tanto el desarrollo de los principios de valor como la elaboración de normas materiales son actividades cognitivas, no pueden asegurar ni la decisión de la voluntad ni la adquisición de hábitos conductuales queridos... Contrarrestar dicha limitación supone, además de reconocerla, formar al individuo para que consiga un comportamiento coherente con los principios y normas materiales que ha hecho suyas, y a su vez ayudarle a construir también un modo de ser conscientemente querido. Sin embargo, si consideramos que todo ello no debe lograrse mediante métodos heterónomos,

sino que ha de ser el fruto de la dirección libre del individuo, deberemos capacitarlo para que sea capaz de autorregular su conducta...».

«... fundamentalmente el desarrollo de la autorregulación requiere la firme disposición para convertirla en un hábito que acabe formando el propio carácter moral» (Puig Rovira y Martínez, 1987: 160-161).

II.2.2. Evolución de la teoría de Kohlberg

El autor adopta un papel receptivo-dialéctico frente a sus críticos verificando empíricamente los distintos apartados de su teoría y comprobándolos en la praxis escolar. El propio autor confiesa: *nuestra teoría de la educación moral está cambiando*. Es consciente de la limitación de su modelo, pero piensa que es el mejor que existe, por el momento. Tomando la analogía de Peirce, lo compara con un barco que hace agua, que al poner un «parche» comienza a entrar agua por otro lado. En cualquier caso se muestra firme en no abandonarlo hasta encontrar otro barco (teoría) más acogedor en el horizonte científico (Kohlberg, 1986, en Jordán, 1987).

Veamos algunos de los más importantes planteamientos donde el autor ha evolucionado sensiblemente:

a) *No excluye un cierto «adoctrinamiento»*. Brezinka (1986) ha constatado que Kohlberg ha reconocido la autenticidad de aquello que antes hubo infravalorado como «meras convenciones» e «indoctrinación», aquellas «virtudes conviven-ciales» o «saco de virtudes» contra las que había combatido.

Consciente, en los últimos años, de que el objetivo educacional más importante es alcanzar la moralidad del «grado convencional» (3.º y 4.º estadios), confiesa que su postura no es meramente socrática y desarrollista, sino también —en cierto modo— adoctrinante, buscando formar un buen miembro de la comunidad (un ciudadano encuadrado en el cuarto grado) (Jordán, 1987).

b) *El nuevo papel de los contenidos. Los hábitos*. Como continuación de lo dicho más arriba, la educación moral deberá tener en cuenta no sólo la forma, sino también el contenido. Piensa Kohlberg —en su evolución— que no existe contradicción entre forma y contenido; éstos se pueden instruir oralmente siempre que no exista oposición con los principios racionales de la moralidad. El reto está —para el autor— en saber conducir al niño hacia una moral autónoma.

Peters, según hemos visto, opina lo mismo cuando habla de que no existe oposición entre adquisición de hábitos y educación moral.

c) *El papel de los componentes afectivos de la conducta*. Si bien la teoría del desarrollo moral se centra, fundamentalmente, en la capacidad de juicio ético y sólo secundariamente en la conducta moral propiamente dicha, en escritos más cercanos (1984) parece abrir su modelo de ingredientes más «vitales» a la hora de buscar el nexo entre razonamiento/acción morales, a través del *sentimiento de incoherencia/coherencia*. Este doble sentimiento entre el dictamen del juicio y la acción moral llevado a cabo resulta más agudo, sensible y eficaz a medida que se asciende en los estadios.

En este ámbito defenderá (en 1984) que para la realización de la acción moral no sólo se necesita la razón, sino también el «autocontrol» o voluntad del individuo a fin de contrastar las exigencias surgidas de unas normas heterónomas y obrar de acuerdo con principios de moral autónoma. Este autocontrol estará influido por variables tales como la edad, el CI, la atención, la estimulación social, etc. (Montoya Sáenz, 1989).

d) *Insuficiencia de los dilemas hipotéticos*. El autor es consciente de que la educación moral no puede ser sólo una asignatura, sino que debe ser toda una dimensión del currículum donde los dilemas morales reales e hipotéticos se entrelacen con los objetivos curriculares de educación moral en Lengua y Ciencias Sociales e impregnen —a nivel de currículum oculto— toda la praxis escolar. De este currículum oculto subraya la necesidad de crear una democracia participativa como contexto necesario de discusión, participación y educación morales.

«El continuar trabajando en las escuelas me llevó a una posición más cercana a la mayoría de mis críticos: que la educación se debe tratar directamente con la acción y no sólo con el razonamiento, con situaciones «de la vida real» y no sólo con unas hipotéticas» (Kohlberg, 1979, en Hersh, 1984).

e) *El sexto estadio*. El propio autor ha confesado que sus afirmaciones teóricas sobre el sexto grado de «desarrollo moral» no han sido confirmadas por la investigación empírica.

El autor está convencido, en paralelismo con las teorías de la *investigación-acción* de Kurt Lewin, que mediante la crítica, la investigación experimental y la práctica se enriquecerá progresivamente su teoría.

II.3. Implicaciones pedagógicas de la teoría de Kohlberg

Sin pretender ser exhaustivo presentamos, a continuación, algunas implicaciones pedagógicas de su teoría, dirigidas a su incardinación en un currículum de

educación moral y social. Con ello intentamos completar la visión de la teoría de Kohlberg. En algunos casos hemos recurrido a visiones complementarias de otros autores encuadrados, asimismo, en la línea racional-formalista.

II.3.1. Presupuestos

En primer lugar queremos presentar la idea de Kohlberg acerca del desarrollo moral en la familia y en la escuela:

«... se consideró que las relaciones afectivas y las formas autoritarias vividas en el hogar eran esenciales, y que el clima óptimo para el desarrollo moral adecuado era un sano equilibrio que conjugara el afecto con la firmeza...».

«Los estudios realizados sobre las relaciones familiares y los estadios de desarrollo moral no confirman esta concepción del desarrollo moral por internalización, sino que sugieren que las condiciones para el desarrollo moral tanto en los hogares como en las escuelas son similares, y que están de acuerdo con la teoría cognitivo-evolutiva» (Kohlberg, 1975).

Dos presupuestos filosóficos laten en todas las implicaciones pedagógicas de su teoría: la escuela, de hecho, es transmisora de valores y el objetivo de la educación debe de ser el desarrollo de las capacidades innatas de los alumnos (Hersh, 1988).

II.3.2. El concepto de educación moral

El concepto de educación moral, según hemos visto, resulta muy estrecho (en lo teórico y en lo práctico). Se refiere sólo a la enseñanza (estimular a pensar sobre problemas morales), y comete la parcialidad de fijarse sólo en la capacidad de hacer juicios morales. Kohlberg parte del supuesto de que es posible generar programas de actuación para propiciar el desarrollo del razonamiento moral y, por tanto, la conducta moral (Escámez, 1987).

«... si el desarrollo moral consiste en un movimiento ascendente en los estadios, la educación moral tiene como finalidad estimular dicho movimiento, y las discusiones morales le ayudan a conseguirlo» (Blat y Kohlberg, 1975: 133, en Montoya Sáenz, 1989).

Sobre la afirmación de Kohlberg acerca de que el contenido de la moralidad se puede enseñar pero su forma (estructura) se desarrolla, le parece a Peters (1973) una visión muy estrecha de lo que es la enseñanza; al mismo tiempo opina que le parece incompleta la «estimulación cognoscitiva», y cree que debe exten-

derse a todo un grupo de influencias sociales: el ejemplo de los adultos y de los niños mayores, los métodos de crianza, el tipo de lenguaje, la cantidad de discusión y de interrogación que existe, etc.

Kohlberg piensa que los *principios o valores universales no se pueden enseñar* directamente a los niños.

«Más bien, los valores básicos están encarnados en instituciones sociales comunes, tales como la familia, el sistema legal y la economía...».

«Los valores surgen de la experiencia del niño de intercambio con adultos e iguales y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social...».

«... los niños desarrollan el concepto moral entrando en la actividad y regulando su conducta de acuerdo con el concepto implicado» (Hersh y otros, 1984).

Kohlberg considera la educación moral como un hecho básicamente de raciocinio y pensamiento crítico. Se busca el desarrollo del razonamiento o juicio moral del sujeto para hacer de él un agente moral autónomo. Ello ha implicado —según hemos venido repitiendo— un cierto «olvido» del *contenido* de la moral («el saco de virtudes»), por lo que pudiera presuponer de «doctrina» o código (Santolaria, 1987).

Como conclusión diremos que *la moralidad*, como respuesta significativa del hombre, *es asimilable a un proceso de enseñanza-aprendizaje*. Con ello se persigue hacer hombres maduros moralmente, que posean la capacidad ética de hacer juicios éticos presumiblemente correctos. Los únicos límites pedagógicos que se advierten son sólo los técnicos.

II.3.3. Los objetivos

El objetivo formal de la educación moral apunta hacia la capacidad de hacer juicios morales:

«Desarrollar la capacidad de hacer juicios éticos progresivamente más maduros y autónomos» (Jordán, 1987).

«Desarrollar todas aquellas capacidades que convergen y conforman el juicio y la acción moral» (Puig y Martínez, 1987).

Para estos últimos autores la educación moral cognitivista posee tres finalidades: el desarrollo de la capacidad cognitiva, el desarrollo de la capacidad empática y el desarrollo del juicio moral.

Kohlberg (1975) se plantea específicamente dos objetivos: estimular el razonamiento moral de los alumnos dentro de las aulas y conseguir un clima moral no sólo en el aula, sino en la escuela como institución educativa.

En relación con la educación cívica, el objetivo planteado en los últimos años por el autor señala en dirección al buen ciudadano; conseguir un miembro de la comunidad, encuadrado en la 4.^a etapa de desarrollo moral. En su concepción educativa está presente la deseabilidad de alcanzar estadios convencionales de desarrollo moral.

Blasi (1980, en Jordán, 1987), crítico con Kohlberg, afirma que el objetivo esencial de la educación moral será que el hombre actúe éticamente, porque la moralidad es radicalmente acción, pero persiguiendo, al mismo tiempo, que dicha acción sea racional, autónoma, constante y libre.

Para concluir este apartado queremos aportar dos malentendidos que detectan Puig y Martínez (1987) al aplicar el modelo de Kohlberg al terreno pedagógico; de uno de ellos ya hemos hablado:

«... cuando se dice que los principios de valor son universales no significa que se alcancen con toda seguridad, sino que tan sólo se logran cuando las condiciones socioculturales y escolares son adecuadas... En consecuencia, los educadores no deben suponer que, hagan lo que hagan, sus alumnos ya llegarán a los niveles deseados...».

«... cuando se dice que los principios de valor son formales, a veces se ha entendido que ello eximía a los educadores de presentar a sus alumnos contenidos concretos...» (Puig y Martínez, 1987: 162).

II.3.4. *Los medios*

El mejor medio para la educación moral y cívica, para Kohlberg, lo constituye *la creación de una atmósfera moral en la escuela*. Para él el trato social es algo así como el motor del cambio moral (de un estadio a otro); los niños van viendo, poco a poco, las cosas de distinto modo por sus relaciones sociales. En paralelismo con Ausubel, piensa que el cambio moral es más probable que ocurra cuando los debates consiguen suscitar un conflicto cognitivo, de acuerdo con las invariantes funcionales (Hersh y otros, 1984).

Para desarrollar la capacidad empática —y por ende el desarrollo moral— es más importante la intensa participación en grupos (por las oportunidades que ofrecen para la adopción de roles) que la calidad afectiva de éstos.

Peters (1973) piensa que la *estimulación cognoscitiva* de tipo socrático es insuficiente. Para que los niños desarrollen una forma autónoma de moralidad requieren un patrón congruente de reglas, desde sus primeros años, respaldadas por la aprobación cuando las cumplen. El contenido de las reglas se puede enseñar de cualquier manera que contribuya a que las aprendan y no emboten su capacidad de desarrollar una actitud autónoma frente a ellas. En esa «estimulación» hay que contar con:

«... el ejemplo de los adultos y de los niños mayores, los métodos de crianza, así como la cantidad de discusión y de interrogación que ocurre. También se debe incluir el tipo de lenguaje que se emplea...».

«... la *estimulación cognoscitiva* se debería de extender a todas esas influencias sociales, muchas de las cuales se podrían considerar legítimamente como formas de enseñanza» (Peters, 1987: 127-128).

En su última etapa, hemos visto que Kohlberg incluye, junto a los métodos desarrollistas (dilemas y asunción directa de roles), un cierto tipo de adoctrinamiento.

II.3.5. *Las realizaciones*

Como hemos apuntado más arriba, Kohlberg se muestra partidario de la investigación-acción (la mejora de la teoría desde la praxis escolar); considera que sus supuestos filosóficos y sus investigaciones psicológicas adquieren significado en la práctica educativa. Sus teorías han sido y continúan siendo validadas empíricamente y han sido llevadas al terreno de la praxis, comenzando por él mismo, hasta su inesperada muerte.

Dos implicaciones de la teoría del desarrollo moral han sido abordadas por Kohlberg en la praxis, en relación con el proceso de educación ética (ambos pueden verse ampliamente desarrollados en Hersh y otros, 1984, caps. 6 y 7):

a) La incorporación a los temas de la clase de una preocupación por la discusión de asuntos morales y el estímulo del crecimiento moral.

b) La reestructuración del ambiente escolar para permitir una mayor participación democrática por parte de los alumnos en un proceso de gobierno de la escuela.

Este «vanguardista en programas crítico-emancipatorios», como le denomina Brezinka, a la vez que conseguía evidencias empíricas de su teoría, dio el segundo

paso bajando al terreno de la praxis docente en los proyectos Danforth I y II. En ellos pretendió sucesivamente, y lo consiguió en gran medida:

1. Crear programas de educación moral que fueran viables a los ojos de los padres, profesores y administradores de las ciudades de Cambridge, Brooklin y Pittsburg.

2. Superación de los problemas inherentes a la utilización de dilemas reales (intimidad, reactividad, etc.), así como la globalización del currículum de educación moral a determinadas áreas (Hersh, 1984, cap. 6).

3. Los problemas prácticos de la convivencia y gobierno de las clases organizadas como democracia participativa (*Comunidad justa*).

Por último, en 1974, creó en Harvard el Centro para el Desarrollo y la Educación moral.

Esta corriente ha tenido mucha difusión; su teoría, además de suscitar muchas investigaciones en distintos países, se ha puesto en práctica en distintas instituciones (escuelas, cárceles, etc.), sobre todo en Estados Unidos.

A modo de conclusión de este apartado traemos las palabras de Reboul, que sintetizan todas las premisas que debe tener en cuenta una educación moral desde el constructivismo cognitivo.

«La educación moral, pues, debería partir de una consideración integral del hombre, cultivando mediante intervenciones diversas hábitos, experiencias, razonamientos, informaciones, actitudes..., a fin de colocar al educando en las mejores condiciones para "dar el salto moral por sí mismo"» (Reboul, 1972, en Jordán, 1987: 266).

TOMAS GARCIA MUÑOZ
Escuela Universitaria del Profesorado de EGB
Santa Ana. Almendralejo (Badajoz)

BIBLIOGRAFIA

- Botkin, J., y otros (1985), *Aprender, horizonte sin límites*, Madrid, Santillana.
- Brezinka, W. (1986): *La habilidad (moral) como objetivo de la educación*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 269-289.
- Coombs, P. H. (1985), *La crisis mundial de la educación*, Perspectivas actuales, Madrid, Santillana.
- Dienelt, K. (1987), *La conciencia como categoría pedagógica*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 59-83.
- Escámez, J. (1984), 'Voz: Educación Moral', en Varios (1984), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Diagonal/Santillana.
- , (1987), *Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 207-240.
- Fullat, O. (1987), *Presupuestos antropológicos de la educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 23-57.
- García Garrido, J. L. (1971), *Los fundamentos de la Educación Social*, Madrid, Magisterio Español.
- Goñi Grandmontagne, A. (1989), 'La coordinación de conceptos en el razonamiento sobre situaciones sociales complejas', en *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, n. 14, abril, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gordillo, M. V. (1989), 'El educador y la formación moral del alumno', en *El Magisterio Español*, 8-14 marzo, p. 8, Madrid, Siena.
- Grasa, R. (1988), 'Valores y Educación. Paisaje para una polémica', en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 165, diciembre, Barcelona, Fontalba.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. (1984), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- Huxley, A. (1969), *Un mundo feliz*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Jordán, J. A. (1987), *Posibilidad y alcance de la educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 241-267.
- Jordán, J. A., y Santolaria, F. F. (eds.) (1987), *La Educación Moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*, Barcelona, PPU.
- Kohlberg, L. (1975), *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 85-114.
- , (1976), 'Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach', en *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- , (1979), Prólogo, en Hersh y otros (1984), op. cit.
- Marín Ibáñez, R., y Pérez Serrano, G. (1984), *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, Madrid, UNED.

- MEC (1989), *Diseño curricular base. Diseño y desarrollo curricular en la reforma educativa*, Madrid, SP MEC.
- Medina Rubio, R. (1987), *Reflexiones sobre educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 183-205.
- Montoya Sáenz, J. M. (1987), *Los escolares españoles y su visión sociopolítica*, documento mecanografiado y fotocopiado.
- , (1988), *Actitudes sociopolíticas de los estudiantes españoles: perspectivas pedagógicas*, Madrid, UNED.
- , (1989), *La discusión de dilemas morales como un medio de educación para la convivencia*, proyecto de investigación fotocopiado.
- , (1989 a), *La justicia según Kohlberg, nexo entre socialización y desarrollo moral*, documento fotocopiado.
- Peters, R. S. (1973), *Forma y contenido de la educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 115-135.
- Puig Rovira, J. M., y Martínez Martín (1987), *Elementos para un currículum de educación moral*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 149-180.
- Quintana Cabanas, J. M. (1976), 'I Unidad didáctica', en Carreño Gomáriz y otros (1976), *Sociología de la Educación*, Madrid, UNED.
- , (1987), *La educación moral en la pedagogía marxista actual*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 337-351.
- Sáez Carreras, J. (1984), 'Voz: Educación social', en Varios (1984), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Diagonal/Santillana.
- Sánchez Sánchez, A. (1988), 'La educación moral, base de la educación social', en *La Escuela en Acción*, n. IV, enero, Madrid, Siena.
- Santolaria, F. (1987), *Consideraciones sobre la educación moral actual*, en Jordán y Santolaria (eds.) (1987), op. cit., pp. 135-147.

ANEXO I

Dilema 1

Joe es un muchacho de catorce años que desea ir a un campamento. Su padre le ha prometido que puede ir si consigue ahorrar el dinero él mismo. Joe ha trabajado mucho repartiendo periódicos y ha ahorrado los \$ 40 que cuesta ir, y un poco más.

Pero justo antes de que deba empezar el campamento, su padre cambia de idea. Algunos de los amigos de su padre han decidido ir de pesca y él tiene poco dinero para lo que le costaría. Le dice a Joe que le dé el dinero que ha ahorrado repartiendo periódicos. Joe no quiere renunciar al campamento, así que piensa en negarse a darle a su padre el dinero.

1. ¿Debe Joe negarse a darle a su padre el dinero? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Hasta qué punto es el hecho de que Joe ganó el dinero por sí mismo, algo muy importante que el padre debe considerar?
3. El padre prometió a Joe que podía ir al campamento si conseguía el dinero. ¿Es esa promesa algo muy importante para que el padre o Joe la piensen? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿Por qué se deben cumplir las promesas, en general?
5. ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces bien y probablemente no verás más? ¿Por qué o por qué no?
6. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen hijo debe considerar sobre la relación con su padre en ésta o en otras situaciones?
- 6a. ¿Por qué es esto importante?
7. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen padre debe considerar sobre la relación con su hijo en ésta o en otras situaciones?
- 7a. ¿Por qué es esto importante?

Dilema 3

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir.

La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pagó \$ 200 por radio y está cobrando \$ 2.000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos \$ 1.000, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él». Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
2. Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
4. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño). Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
6. Está en contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
7. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?
- 7a. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?

(Hersh, 1984: 52)

