

Cultura de género y diversidad en el razonamiento moral

Genoveva Sastre Vilarrassa
Montserrat Moreno Marimón
Teo Pavon

Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Bàsica
Barcelona. Spain

Resumen

Este texto enfoca las representaciones personales de la moral en la acción centrada en el compromiso de ayudar a una persona amiga que ha quebrantado una norma social. El artículo es un resumen del trabajo de investigación sobre el análisis de las representaciones de una serie de sujetos de ambos sexos sobre la resolución de un dilema moral. Desde una perspectiva genético-constructiva y desde la teoría de los modelos mentales, los autores formulan la teoría de los modelos organizadores para explicar que la actuación de un sujeto en un momento determinado está, en parte, condicionada por la especificidad del problema y, en parte, por el nivel de desarrollo estructural obtenido mediante el ejercicio de sus competencias cognitivas en contenidos de diferente naturaleza. Dentro de este marco teórico, los autores han estudiado las diferencias de los razonamientos según la edad y el sexo de la muestra de sujetos.

Palabras clave: razonamiento y desarrollo moral, conducta y ética, intervenciones educativas, cognitivismo constructivo, aprendizaje social.

Resum

Aquest text enfoca les representacions personals de la moral en l'acció centrada en el compromís d'ajudar una persona amiga que ha trencat una norma social. L'article és un resum del treball de recerca sobre l'anàlisi de les representacions d'una sèrie de subjectes dels dos sexes sobre la resolució d'un dilema moral. Des d'una perspectiva genètico-constructivista i des de la teoria dels models mentals, els autors formulen la teoria dels models organitzadors per explicar que l'actuació d'un subjecte en un moment determinat és, en part, condicionada per l'especificat del problema i, en part, pel nivell de desenvolupament estructural obtingut mitjançant l'exercici de les seves competències cognitives en continguts de diferent naturalesa. Dins d'aquest marc teòric, els autors han estudiat les diferències dels raonaments segons l'edat i el sexe de la mostra de subjectes.

Paraules clau: raonament i desenvolupament moral, conducta i ètica, intervencions educatives, cognitivisme constructiu, aprenentatge social.

Abstract

The article focuses on the subject's representation of the moral when there is a personal compromise to help a friend who has broken a social law. The article is an abstract of a

wider analysis of the representations made by a group of people of both sexes about how to solve a moral dilemma. The authors develop a theory of organisational models, from both a genetical-constructivist view and the theory of mental models. Thus, they can explain how the personal performance at a certain moment is partly determined by the problem's specificity and partly by the degree of structural development achieved through the exercise of the own cognitive faculties in different kind of contents. Within this theoretical frame, the authors have studied the differences of reasoning according to the age and sex of the sample.

Key words: moral reasoning and development, ethics and conduct, educational interventions, constructive cognitivism, social learning.

No sé si tal y como decía A. Einstein «en momentos de crisis la imaginación es más importante que el conocimiento», pero si sé que la actual crisis de valores dificulta enormemente la formación ética del alumnado. Quizá lo que más requiera nuestro sistema educativo sea imaginación para proporcionar una formación que permita conocer, criticar y superar las desigualdades e injusticias sociales que atentan contra la dignidad humana y crean un clima propicio para la violencia.

Nuestra infancia se enfrenta, diariamente y de manera concreta, a las exigencias de un «nuevo orden internacional» en el que perduran las desigualdades sociales, culturales y económicas y en el que la violencia de las armas se impone al diálogo de la razón. Nada tiene, por tanto, de extraño que al crecer se vaya interiorizando este modelo y que la delincuencia llegue también a las escuelas.

Lo realmente sorprendente es que nuestra falta de sagacidad nos impida ver que para atajar, desde su origen, la violencia infantil hay que remontarse a las prácticas adultas que las generan y cobijan. Sólo una revisión sincera y realista de la ética que sustenta nuestra sociedad puede proporcionar unas bases sólidas a la educación moral y cívica de la infancia. Todo ello plantea la ineludible necesidad de debatir a fondo cuestiones tales como qué valores deben y pueden perdurar en este mundo; qué formación ética debe propiciar la escuela; de qué recursos debe disponer y cuál es el papel de la investigación psicológica y educativa en este quehacer. Tareas que sin duda requieren imaginación y conocimientos.

El cognitivismo constructivista ofrece un fecundo marco teórico y un amplio bagaje de datos de gran interés para replantear la educación moral en el seno de una sociedad en proceso de cambio. La controversia entre Kohlberg y Gilligan (Benhabid, 1987) ha puesto de relieve la necesidad de revisar si el razonamiento moral se limita al reducido marco de la justicia, o si por el contrario incluye también el bienestar, la benevolencia y solicitud hacia las personas.

En efecto, para el diseño curricular de la educación moral es sumamente importante indagar si sólo hay un modelo de desarrollo, basado en la justicia, (Kohlberg, 1972); si hay dos evoluciones distintas, la de la ética del cuidado, prioritaria en las mujeres, y la de la justicia, vinculada a los varones (Gilligan,

1982), o si, tal y como considera Benhabid (1987), la teoría moral contemporánea presenta como antagónicas dos concepciones de las relaciones self-otro que a su modo de ser son complementarias: la del otro «generalizado» y la del otro «concreto».

Las diferencias entre estos tres enfoques plantean la ineludible necesidad de elaborar nuevas aproximaciones teóricas y experimentales susceptibles de ofrecer explicaciones que se adecuen no sólo al desarrollo del razonamiento, sino también al comportamiento en acción de las personas a las que se pretende educar.

Uno de los temas más discutido en psicología de la moral es la relación entre juicio y comportamiento. En términos generales los estudios revelan la existencia de concordancias entre razonamiento y conducta. En este sentido, es correcto afirmar que a los niveles más altos de razonamiento les corresponde conductas consideradas, moralmente hablando, mejores que las correspondientes a los niveles más bajos de razonamiento. Sin embargo, no sería correcto olvidar la existencia de estudios que niegan dicha relación. Esta disparidad de pareceres (E. Turiel, 1983) puede radicar, entre otras razones, en el hecho de que para detectar el razonamiento moral se acostumbra a aplicar pruebas que plantean una hipotética confrontación de valores e interrogan sobre cuál es, a juicio del sujeto, el comportamiento más justo. Se trata, por tanto, de evaluaciones cuyo objetivo prioritario es desvelar cómo se resuelven dilemas hipotéticos desde una perspectiva de justicia y que no informan sobre cómo el sujeto cree que actuaría en tales situaciones.

A nuestro modo de ver, para hacer un pronóstico de la conducta moral y poder luego desplegar intervenciones educativas que desarrollen las competencias cognitivas del alumnado, conviene utilizar dilemas de la vida cotidiana, describir sus contextos relacionales y utilizar formatos que inciten al análisis y a la expresión de las conductas (acciones, pensamientos y sentimientos) consideradas, por los sujetos, como su conducta más plausible ante los conflictos sometidos a su consideración.

Es cierto que el cognitivismo constructivista nos ofrece las bases teóricas pertinentes al diseño curricular de la educación cívica y moral, pero no es menos obvio que la aplicación ciega de las situaciones experimentales utilizadas para elaborar dicha teoría pueden no ser de utilidad para conocer las necesidades, los intereses y las motivaciones del alumnado al que pretendemos dirigirnos. Apoyándonos en las aportaciones teóricas del constructivismo, y más concretamente en sus estudios sobre el desarrollo moral (ver artículo «Razonamiento moral y educación») escribimos una historia que sitúa en primer plano la vertiente interna de un conflicto moral (el protagonista ha cometido un pequeño hurto y se enfrenta a sus sentimientos de culpabilidad). Esta prueba nos permite interrogar a los sujetos sobre cómo creen que actuarían si desearan ayudar a una amiga o a un amigo que se sintiera mal por haber transgredido una norma moral.

He aquí el texto del dilema, cuyo protagonista es femenino cuando se aplica a niñas y masculino cuando se aplica a niños.

Hacia tiempo que Sonia (o Ricardo) quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero era una marca demasiado cara y hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno precioso encima de una mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado.

Ahora Sonia (o Ricardo) esta encantada de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquila; por esta razón Sonia (o Ricardo) explica su problema a una buena amiga: Laura (o Sergio).

Laura (o Sergio) quiere ayudar a su amiga y, después de pensar un buen rato, se le ocurren dos maneras diferentes de solucionar el problema de Sonia.

Explica cómo se siente por dentro Sonia (o Ricardo) y qué soluciones le propondrías si tú fueses su amiga, y el por qué le propondrías estas soluciones.

1. ¿Cómo crees que se siente por dentro?
2. ¿Por qué se siente así?
3. Primera solución.
4. ¿Por qué le propones esta primera solución?
5. Segunda solución.
6. ¿Por qué le propones esta segunda solución?

Los aspectos más significativos de la historia son los siguientes: el deseo de poseer el bolígrafo cuyo precio lo sitúa fuera de las posibilidades económicas del protagonista de la historia; una situación propicia al robo; la satisfacción por tener el objeto deseado; el sentimiento de culpa e intranquilidad por el robo cometido; el recurso a la amistad en demanda de ayuda y los consejos que se dan desde el deseo de ayudar a una amiga o a un amigo.

Comparando esta historia con los clásicos dilemas de Kohlberg se observan las siguientes diferencias:

- En nuestra historia se presentan tanto el robo como los sentimientos que esta acción despierta en el transgresor; en cambio en los dilemas de Kohlberg la vertiente íntima del dilema es prácticamente inexistente.
- Las preguntas están dirigidas a hacer pensar diversas maneras de actuar y a elegir, de entre todas ellas, la que imaginan como propia. Los dilemas de Kohlberg plantean una confrontación de valores y piden al sujeto que explique cuál es, en su opinión, el comportamiento más justo (no el más plausible).
- Los vínculos de amistad, los sentimientos y deseos personales, ocupan en nuestro dilema el lugar que en los de Kohlberg ocupa la justicia.

Con los resultados de esta prueba pensábamos que podríamos analizar las representaciones que los sujetos elaboran de su propio comportamiento moral en el quehacer cotidiano. Para ello aplicamos el cuestionario a veinte sujetos de seis, ocho, diez, doce y catorce años de edad; cada grupo de edad estuvo formado por diez chicas y diez chicos; es decir que en total interrogamos a cien sujetos que asistían a una escuela pública de Barcelona. El nivel cultural de las familias era medio alto. Complementamos esta muestra infantil con alumna-

do universitario, diez chicas y diez chicos de cuarto curso de la Facultad de Psicología.

El análisis de los resultados nos permitió detectar cinco grupos de sujetos en función de los modelos organizadores con los que resolvieron el conflicto.

Modelo 1

De entre todos los datos presentes en el texto, las chicas y chicos que aplican este modelo retienen como datos significativos el robo y los sentimientos de culpa y prescinden de la información, dada de manera explícita en la historia, sobre el deseo del protagonista de poseer un bolígrafo que es excesivamente caro para sus posibilidades económicas. Por otra parte, significan el robo como una acción productora de sentimientos desagradables, y consecuentemente, desde su amistad con el culpable y su deseo de ayudarlo, le aconsejan que devuelva el objeto robado y recupere, así, su bienestar interno.

A título ilustrativo reproducimos respuestas propias de este modelo:

- Que devuelva el boli a donde estaba antes, para estar contenta como antes y no sentirse culpable.
- Cuando vayan al patio devolvérselo y pedirle perdón, para estar bien.
- Devolverlo, porque sino aún se sentiría peor.

Modelo 2

Los sujetos que aplican este modelo abstraen y retienen como significativos los siguientes datos: robo del bolígrafo, sentimientos negativos derivados de este acto y prescinden del deseo del protagonista de tener el bolígrafo. Pero, a diferencia de los sujetos del modelo anterior, toman en consideración un hecho que no está presente en el texto, a saber, la práctica social consistente en castigar a quienes roban; y es justamente a este dato (no especificado en el texto) al que confieren mayor relevancia significativa; de ahí que su consejo consista en evitar el castigo devolviendo el objeto robado.

Como ejemplos:

- Que vuelva a dejar el bolígrafo sobre la mesa, porque así hace lo que es mejor para no tener «bronca».
- Que lo devuelva sin que lo vea nadie, porque creo que es la más correcta para no tener «bronca».
- Devolverlo a donde estaba, porque así podría «escaparse» y hacer ver que no ha pasado nada.

Modelo 3

El deseo de conservar el bolígrafo es un nuevo dato que se añade a los ya considerados en el modelo anterior. El hurto tiene, en este modelo, dos significados de sentido opuesto, uno positivo basado en la satisfacción del deseo del sujeto de poseer el bolígrafo, y otro negativo derivado de su punibilidad. Las

implicaciones surgidas de esta contraposición de significados llevan a aconsejar al amigo o a la amiga que se quede el bolígrafo y que, además, evite el castigo tomando las precauciones necesarias para que no se sepa que ha robado.

Respuestas dadas en este modelo:

- Quedárselo ya que le gusta mucho y no decir nada a nadie, porque creo que es la más correcta para no tener «bronca».
- Que se quede el bolígrafo, y que lo disfrute y no diga nada a nadie para no tener problemas.
- Que se quede el bolígrafo, pero que se lo deje en casa y lo disfrute allí, porque si lo lleva a clase pueden «engancharlo».

Modelo 4

En este modelo los sujetos seleccionan menos datos que en los modelos anteriores. Se consideran pertinentes el robo (que figura en el texto) y el deber de comportarse de acuerdo a las normas sociales (de los que explícitamente no se habla en el texto). Atribuyen al robo el significado de comportamiento transgresor de normas y valores, de ahí derivan la necesidad de reparar el daño causado devolviendo el bolígrafo y manifestando con este comportamiento la reparación del daño causado y su respeto personal a los valores y normas transgredidos.

Ejemplos:

- Devolverlo y pedir disculpas, porque es la más sincera y la que me parece más correcta.
- Dejar el bolígrafo a donde estaba, porque es la que yo haría y creo que es lo mejor que se puede hacer.
- Le aconsejaría que averiguara lo más rápido posible de quién es el bolígrafo, que hablase con el dueño y se lo devolviera pidiéndole disculpas, porque es lo que se tiene que hacer en casos como éste.

Modelo 5

En este modelo irrumpe un nuevo dato: la necesidad del protagonista de elaborar su conflicto interno. Este nuevo aspecto del problema se presenta en dos escenarios diferentes según se combine con los datos e implicaciones del modelo tres o con los del modelo cuatro. Por lo que subdividiremos este modelo en dos.

Los datos del **submodelo 5.a** son el hurto, el deseo de conservar el bolígrafo, la falta de recursos económicos del protagonista y el autocontrol de los sentimientos de culpabilidad. Se atribuye al hurto una doble significación, por una parte crea sentimientos de culpabilidad que pueden ser pasajeros y por otra parte satisface el deseo de poseer un objeto cuya permanencia dura más allá de los sentimientos de culpa. De todo ello se sacan dos implicaciones:

el sujeto debe ocultar que se ha apropiado de un objeto que no le pertenecía y además debe de hacer lo necesario para liberarse de los sentimientos de culpa que le impiden disfrutar del bolígrafo.

He aquí un par de ejemplos ilustrativos de este tipo de respuestas:

Quédate el bolígrafo, es estrictamente la mejor solución, los remordimientos siempre los podrás controlar y mientras tendrás el bolígrafo que no puedes pagarte; si crees que te lo puedes quedar sin sufrir por si lo que has hecho está bien o mal, quédate el boli, la culpa no te quitará el sueño, no digas nada a nadie [...] además, seguramente su dueño tiene dinero.

El **submodelo 5.b** está formado por un conjunto de datos, algunos de los cuales se encuentran en el modelo anterior, otros en el modelo cuatro y otros son nuevos. Así vemos que se tiene en cuenta el hurto, la normativa y valores morales y la autoimagen. La significación del hurto es también doble, crea una autoimagen negativa y es una acción transgresora de los valores y la normativa social. El conjunto de estos datos hace aconsejable que devuelvan el objeto robado para, por una parte, ajustar su comportamiento a la normativa social y, por otra parte, tener una autoimagen positiva.

Devuélvelo, te sentirás satisfecho de ti mismo, tienes que superar el miedo a que te acusen de ladrón.

Devuélvelo, esto reforzará tus valores y normas y te proporcionará un equilibrio personal; demostrarás más honradez y valentía; enfrentarte a situaciones complejas ayuda a madurar y a conseguir la autoestima; la sinceridad es muy importante, el propietario tiene que saber comprenderlo.

Vemos, por tanto, que el conjunto de datos, las significaciones e implicaciones constituyentes de cada modelo llevaron a nuestros sujetos a dar uno u otro de los siguientes consejos:

- Liberarse de los sentimientos desagradables devolviendo el objeto robado (M.1).
- Evitar el castigo devolviendo el bolígrafo (M.2).
- Evitar el castigo tomando las precauciones necesarias para que no se descubra el robo y disfrutar del objeto (M.3).
- Respetar las normas y los valores morales devolviendo el objeto deseado (M.4).
- Autocontrolar los sentimientos de culpa, vigilar que no le descubran y disfrutar del objeto (M.5.a).
- Valorar la autoimagen positiva resultante de respetar los valores morales y devolver el bolígrafo (M.5.b).

Tras esta breve presentación de los datos, significaciones e implicaciones propias de cada modelo, mostraremos en las siguientes tablas la distribución de los sujetos.

Estas tablas muestran que la casi totalidad de los sujetos de seis y ocho años de edad resuelven el dilema aplicando el M.1 y aconsejan a su amiga o amigo que intente sentirse bien y devuelva el bolígrafo robado. Es decir que, frente al malestar causado por el hurto, reaccionan prescindiendo del agente causante del comportamiento conflictivo (deseo de su amigo de tener un bolígrafo) y se centran en la conveniencia de hacer lo necesario para anular los resultados negativos de su primera acción. Su respuesta está, por tanto, presidida

Tabla 1. Distribución de los sujetos en los distintos modelos en función de edad y sexo. Primer consejo.

Edad	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Mod. 5.a	Mod. 5.b
6 años	10 10 20	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -
8 años	8 8 16	2 1 3	- 1 1	- - -	- - -	- - -
10 años	5 5 10	3 - 3	1 2 3	1 3 4		
12 años	- -	2 3 5	1 2 3	7 5 12	- - -	- - -
14 años	- -	- 2 2	2 3 5	8 5 13	- - -	- - -
Univers	- - -	- - -	- - -	- - -	4 5 9	6 5 11
Totales	23 23 46	7 6 13	4 8 12	13 13 29	4 5 8	6 5 11

Tabla 2. Distribución de los sujetos en los distintos modelos en función de edad y sexo. Segundo consejo.

Edad	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Mod. 5.a	Mod. 5.b
6 años	10 10 20					
8 años	10 8 18	- 1 1	- 1 1			
10 años	6 5 11	1 2 3	2 2 4	1 1 2	- - -	- - -
12 años	1 - -	4 4 8	- 6 6	5 - 5		
14 años	- - -	- 5 5	3 3 6	7 2 9	- - -	- - -
Univers	- - -	- - -	- - -	- - -	4 5 9	6 5 11
Totales	27 23 49	5 12 17	5 12 17	13 3 16	4 5 9	6 5 11

Tabla 3. Distribución de los sujetos según el modelo utilizado en los dos consejos.

Edad	Combinaciones con								Total
	Modelo 1		Modelo 2				Modelo 3		
	Mod. 1	I-II	II-II	I-III	II-III	Modelo 4			
6 años	10 10								20
8 años	8 7	2 -	1	1	1				20
10 años	3 3	3 - -	-	1 3	1 1	1 2	1	1	20
12 años	1 -	- - -	1	- -	3 4	3 1	- 4	3 -	20
14 años	- -	- - -	2	- -	- 2	2 2	3 3	5 1	20
Suma	22 20	5 - -	4	1 4	4 8	6 5	4 7	8 2	100

por la conveniencia de evitar los sentimientos negativos y recuperar el bienestar personal.

A los diez años sólo la mitad de los sujetos aplican el M.1. La otra mitad se reparten casi por igual entre M.2, M.3 y M.4. Es, por tanto, una edad en la que mayoritariamente se preocupan de que sus amistades recuperen el bienestar que les produce el sentirse libres de culpa, pero que también empiezan a valorar otros aspectos, tales como la necesidad de evitar el castigo, la posesión del bolígrafo y el respeto a las normas y valores morales.

A los doce años se observa un cambio radical de perspectiva. Los sentimientos del protagonista de la historia que habían polarizado la preocupación de los sujetos de las edades anteriores, dejan, a los doce años, de considerarse relevantes. La intranquilidad y los sentimientos de culpa del protagonista son considerados a esta edad como datos no pertinentes para aconsejar un comportamiento que permita al amigo o amiga salirse del atolladero en que se encuentra.

A los doce años su primer consejo es predominantemente adecuar su conducta a las normas y valores morales, devolviendo el objeto robado (M.4); en el segundo consejo la preocupación prioritaria es evitar el castigo (M.2 y M.3) y en el conjunto resultante de la suma del primer y segundo consejo se impone, también, la necesidad de tomar precauciones para evitar el castigo. Este hecho es tanto más sorprendente cuanto que el texto que se les dio no contenía ninguna referencia explícita a este tema. Es decir que el castigo es un dato aportado por el sujeto y no contemplado en el texto escrito.

Entre los doce y los catorce años hay pocas diferencias. A los catorce se da un ligero aumento de conceptos morales (M.4) y también se observa un leve descenso de los consejos tendientes a evitar el castigo. Por otra parte, disminuye el aconsejar la restitución para evitar el castigo (M.2), en beneficio de quedárselo procurando que no le descubran y castiguen (M.3).

Finalmente el M.5 irrumpe con los estudiantes universitarios; la mitad de los cuales, ya sea en su primer o segundo consejo, le dirían que aprenda a controlar sus sentimientos para disfrutar de un objeto que de otro modo no podría tener.

La otra mitad aconseja su devolución, ya sea simplemente mencionando la necesidad de respetar los valores, ya sea pensando en las ventajas que su devolución reporta a la autoestima.

Otro resultado interesante a considerar es la diversidad que la cultura de géneros introduce entre la manera en que los chicos y las chicas enfocan el tema. En M.2 y M.3 la presencia de chicos es superior a la de las chicas y en M.4 se da la relación inversa. A la luz de estos resultados, la preocupación por el castigo parece ser el producto de un aprendizaje social que se da más en los chicos que en las chicas, mientras que éstas últimas muestran mayor preocupación por el respeto de los conceptos morales.

Desde los seis a los veintidós años de edad hay una sucesión de modelos con los que los sujetos resuelven el problema que les presentamos. En los inicios de esta evolución el modelo delimita el problema al protagonista de la his-

toria y a sus sentimientos, por lo que se le aconseja que devuelva el bolígrafo y recupere su tranquilidad. A continuación, el nuevo modelo amplía el problema introduciendo en el escenario una autoridad que puede castigar al culpable; frente al poder de este nuevo personaje los sentimientos de culpa del protagonista carecen de importancia, por lo que se le recomienda que evite el castigo devolviendo el objeto robado. El siguiente cambio tiene su base en el deseo de conservar el bolígrafo y en la posibilidad de evitar el castigo engañando a la autoridad, por lo que se aconseja que disfrute del bolígrafo y vigile que no le descubran. Los conceptos morales son la nueva ampliación del escenario en el que actúa el protagonista de la historia; su comportamiento es ahora juzgado de acuerdo a los conceptos morales y se le recomienda que devuelva el objeto robado para restaurar el respeto por los valores violados por su comportamiento. Finalmente asistimos a un cierre del proceso en el que el sujeto retoma los sentimientos del protagonista situándolos en el amplio marco de los valores morales y la normativa social. Este nuevo modelo se presenta bajo dos formas distintas: quienes de hecho no están de acuerdo con la normativa social emiten tres consejos: controlar los sentimientos de culpa, disfrutar del producto del hurto y vigilar que no le descubran; y quienes están de acuerdo con la normativa social le recomiendan devolver el bolígrafo para disfrutar de una autoimagen positiva.

La diferencia entre esta evolución y la evolución descrita por Kohlberg muestra claramente que una cosa es la comprensión de las razones subyacentes a los principios morales y otra cosa muy distinta son las motivaciones de los comportamientos personales que atentan contra la moral.

No hay ninguna duda de que, en la resolución del problema que les planteamos, nuestros sujetos manifiestan mayor inquietud por el bienestar de sus amistades que por su respeto hacia la moral. En efecto, cuando después de explicar el consejo que darían, se les interroga sobre las razones de sus sugerencias, la mayor parte de las chicas y chicos dan razones ajenas a la moral. Así, a los seis y ocho años de edad dicen que se proponen conseguir que su amigo se sienta bien; a los doce que quieren evitarle el castigo; a los catorce el número de sujetos que procuran que obre de acuerdo a las normas sociales es prácticamente igual al de los que desean evitarle el castigo, y entre los estudiantes universitarios se observa la misma despreocupación por el comportamiento moral del amigo que en las edades anteriores.

Por otra parte, si se considera el contenido concreto del consejo dado, contrariamente a lo que se hubiera podido esperar, la devolución del objeto tiene más adeptos entre los jóvenes que entre los mayores. Todas las niñas y niños de seis y ocho años proponen devolver el bolígrafo, pero a partir de los doce años, esta conducta decrece considerablemente; recuérdese que aproximadamente la mitad de los consejos van en el sentido de quedarse el producto del hurto. Estos resultados presentan la restitución del objeto robado como el resultado de la inocencia de las niñas y niños de seis y ocho años de edad. Al crecer van perdiendo la ingenuidad que les lleva a la restitución y van desarrollando habilidades que les permiten esconder los comportamientos transgresores.

La ética, al igual que cualquier otra construcción humana, puede contemplarse desde diferentes puntos de mira. El panorama que se divisa desde cada uno de ellos, también es diferente. La visión que ofrece este artículo es la que se divisa al enfocar las representaciones de la «moral en acción» centrada en el compromiso de ayudar a una persona amiga que ha quebrantado una norma social.

Una breve introducción a las características más básicas de las distintas etapas del modelo de Kohlberg nos permitirá mostrar las diferencias entre el desarrollo del razonamiento moral desde una perspectiva del «otro generalizado» y el desarrollo de la cognición en acción desde una concepción relacional «self-otro concreto».

En los primeros estadios del razonamiento moral los sujetos, o bien consideran válidas las necesidades y deseos propios (etapa 0 correspondiente a edades inferiores a los seis años), o por el contrario, polarizan su razonamiento hacia la obediencia a la autoridad (etapa de 1 hasta 6 años). Tras la supeditación a quienes detentan el poder, pasan a considerar algunos aspectos de sus relaciones interpersonales, considerando (en la segunda etapa de 6 a 9 años) que lo justo es comportarse con las demás personas tal y como ellas lo hicieron antes, o pensando (en la tercera de 10 a 12 años) que lo justo es actuar tal y como se desea que actúen los demás. La cuarta etapa (de 12 a 15 años) se caracteriza por el mantenimiento de un orden social regido por reglas inmutables y justas. El respeto por las leyes que regulan el sistema social desemboca, en la quinta etapa, en una orientación más abstracta de la ley. Y finalmente, en la sexta etapa (minoría adultos), se da una orientación de principios éticos universales.

Juzgar el comportamiento moral del otro generalizado desde una perspectiva de justicia y buscar formas de ayudar a una persona amiga que ha infringido un valor moral son dos comportamientos morales de distinta significación. De ahí que la consideración de los sentimientos y el miedo al castigo tengan en el modelo de Kohlberg menor importancia que la que corresponde en los comportamientos por nosotros observados.

A nuestro modo de ver, la vida diaria se caracteriza más por el despliegue de una cognición en acción que por la emisión de juicios de valor sobre dilemas morales planteados fuera del contexto de relaciones interpersonales que los originaron. Las personas resuelven los dilemas morales de cada día en los contextos de relación interpersonal y social en los que aquellos se originaron. Se viven como una confrontación de deseos, sentimientos y pensamientos inter e intrapersonales; se conceptualizan en zonas mentales en las que la razón convive con una sucesión de sentimientos de diverso orden (deber, mérito, dignidad, simpatía, solidaridad, amor, amistad). Todo ello hace que la gente intente resolver sus dilemas cotidianos no sólo en términos de igualdad formal sino también de equidad y reciprocidad.

Conviene, pues, diseñar una educación moral que establezca una línea de continuidad entre la moral en acción y el juicio moral; entre el «otro concreto» y el «otro generalizado»; entre lo que se considera correcto para sí mismo

y para las demás personas; entre lo implícito y lo explícito... De no ser así, se corre el riesgo de educar al alumnado bajo los cánones de la doble moral social a la que nos referíamos al inicio de este artículo.

Bibliografía

- BENHABIB, S. (1992). *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- BENHABIB, S.; CORNELLA, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- BLASI, A. (1985). «The moral personality». En BERKOWITZ, Oser (ed.). *Moral education: theory and application*. Nueva Jersey: Hillsdale.
- BROWN, T. (1996). «Values, Knowledge and Piaget». En REED, E.S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (ed.). *Values and Knowledge*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- FLANAGAN, O.; OKSENBERG, A. (1993) (eds.). *Identity character and morality*. Inglaterra: The Mit Press.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1996). «The Centrality of relationship in Human Development: A Puzzle, Some Evidence, and a Theory». En NOAM, G.; FISCHER, K.W. (ed.). *Development and Vulnerability in Close Relationships*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GILLIGAN, C.; LYONS, N.P.; HANMER, T.J. (1990). *Making Connections*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- GILLIGAN, C.; ROGERS, A.G.; TOLMAN, D.L. (1991). *Women, Girls, Psychotherapy*. Nueva York: Harrington Park Press.
- GILLIGAN, C.; WARD, J.; MCLEAN, J. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- HALFORD, G.S. (1993). *Children's Understanding: The Development of Mental Models*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KOHLBERG, L. (1969). «Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization». En GOSLIN, D.A. (ed.). *Handbook of socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- (1971). «From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development». En MISHEL, T. (ed.). *Psychology and genetic epistemology*. Nueva York: Academic Press.
- (1976). «Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach». En LICKONA, T. (ed.). *Moral development and behavior*. Nueva York: Holt.
- MACCOBY, E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. Nueva York: Harcourt brace jovanovich.
- MORENO MARIMÓN, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- (1988). «Imaginación y ciencia». En MORENO MARIMÓN, M. (ed.). *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia.
- (1992) (ed.). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

- PIAGET, J. (1977). *Études sociologiques*. Ginebra: Librairie Droz.
- PUIG, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Editorial Trotta.
- SELMAN, R. (1976). «The development of interpersonal reasoning». En PICK, A. (ed.). *Minnesota Simposia on Child Psychology*, 10. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1988). «Utilisation de stratégies de Negociation interpersonnelle et capacités de communication: une exploration clinique longitudinale de deux adolescentes perturbées». En HINDE, Robert A.; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; STEVENSON-HINDE, Joan (dir.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Ginebra: Editions Delval.
- SELMAN, R.; COONEY, E.W. (1978). «Children's use of social conceptions: Toward a dynamic model of social cognition». En DAMON, W. (ed.). *New directions for child development*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
- SELMAN, R.; DAMON, W. (1975). «The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels». En DE PALMA, D.J.; FOLEY, J.M. (eds.). *Moral development*. Hillsdale, J.: Erlbaum.
- TURIEL, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: University Press.
- (1996). «Equality and Hierachy: conflict in values». En REED, E.S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (ed). *Values and Knowledge*. Mahwah, Nueva Jersey: Lauwrence Erlbaum Associates.
- WALKER, L.J.; PITTS, R.C.; HENNIG, K.H.; MATSUBA, M.K. (1995). «Reasoning about morality and real-life moral problems». *Morality in everyday life*. Cambridge: Ed. Melanie Killen & Daniel Hart.
- WALKERDINE, V. (1988). *The mastery of reason*. Londres.