

«UTILITARISMO Y TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL (I)

Análisis crítico de las teorías cognitivas del desarrollo moral
y de sus fundamentos kantianos

JOSÉ LUIS TASSET
Universidad de La Coruña

ABSTRACT

Utilitarianism has, in general, despised moral development. This has resulted in a complete dominion of this important researching field by «the cognitive-developmental approach», a kantian path to moral development, represented by Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. Others forms of looking on moral growth are possible. May be an Utilitarian view? Perhaps. In any case, empiricism (David Hume) and utilitarianism (J.S. Mill) could enlarge the foundations of moral development theories in an integral view that is so far away from Kant and his moral person concept.

In the First part of this paper kantian theories are assessed. In the Second one (forthcoming issue of Τέλος. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas) an approach to an utilitarianist scope of moral development and education is argued.

RESUMEN

En general, el utilitarismo no ha prestado atención al desarrollo moral. Esto ha dado como resultado el dominio completo de este importante ámbito de investigación por parte del llamado enfoque «cognitivo-evolutivo», una vía kantiana de acercamiento al desarrollo moral, representada por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Son posibles, sin embargo, otras formas de contemplar el crecimiento moral. ¿Podría ser posible una perspectiva utilitarista? Quizás. En cualquier caso, el empirismo (con David Hume) y el utilitarismo (con J.S. Mill) podrían ampliar

la fundamentación de las teorías del desarrollo moral en la línea de una visión integral que está bien lejos de Kant y de su teoría del sujeto moral.

En la primera parte de este artículo se evalúan las teorías kantianas. En la segunda (confío en que aparezca en un futuro número de Τέλος. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas) se intentará formular un acercamiento a una perspectiva utilitarista del desarrollo y la educación morales.

1. INTRODUCCIÓN¹

Un afamado, amigable y sabio investigador británico del University College, de Londres, viene a decir —con un humor también muy británico— que no es bueno confiar en la educación moral, de lo cual se deduce que deberíamos confiar en lo que podríamos llamar «látigo de las instituciones». De la inutilidad de la educación moral de los seres humanos, así como de la imposibilidad de cambiar en absoluto la naturaleza humana es buena prueba, según él, que alguien como R.S. Peters —uno de los principales especialistas en desarrollo y educación moral, y uno de los autores que desde un primer momento ha señalado las limitaciones de los paradigmas basados en la filosofía de Kant— haya acabado en un manicomio cerca de Londres. En cualquier caso, a este amigo mío sólo hay que tomárselo en serio cuando habla de Bentham.

Con esta pequeña broma inicial se puede plantear de modo directo el problema que en este momento me va a preocupar y al que voy a intentar dar una respuesta en este trabajo, que consta de dos partes.

Al igual que R.S. Peters, cuando analizo la estructura interna y la fundamentación teórico-filosófica de las propuestas sobre desarrollo moral realizadas en este siglo principalmente por Je-

¹ Este trabajo se nutre principalmente de las investigaciones realizadas para la preparación del núcleo temático de «Teoría del desarrollo moral» dentro de las asignaturas de Ética I y Ética II que actualmente imparto en todas las especialidades de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (desde este año dicha materia pasará a ser obligatoria —unificada en una sola asignatura de tercer curso de carrera— para todos los futuros maestros de esta escuela, lo que se complementa con una optativa denominada «Deontología y ética profesional del Maestro») de la Universidad de La Coruña. Su formulación fue revisada con motivo de la celebración en ese mismo centro de unas Jornadas sobre el papel de la Ética en la E.S.O. organizadas por la Liga para la Educación y la Cultura Popular, dentro de las cuales se presentó este texto como Ponencia. Debo agradecer a Esperanza Guisán y a Carmen Verde sus sugerencias; a mis alumnos de la Universidad de La Coruña, su paciencia.

an Piaget y Lawrence Kohlberg echo en falta muchas cosas; básicamente, observo una presencia dominante de una concepción de la realidad moral y de la fundamentación moral totalmente restringida al paradigma kantiano y, por lo tanto, una casi total ausencia del utilitarismo en estas teorías, lo que es extraño por cuanto este último paradigma de pensamiento ético es de tanta importancia al menos como el kantiano dentro de la ética contemporánea.

La explicación de esto parece estar en el motivo de la broma inicial; quizás los utilitaristas —salvo honrosas excepciones, entre las que curiosamente se encuentra el propio John Stuart Mill, quien en su Autobiografía señaló en diversos pasajes la necesidad de completar la formación del intelecto (a la que casi se reducen las propuestas kantiano-cognitivas) con una paralela formación de los afectos y las pasiones, elementos que en la tradición empirista-utilitarista han sido siempre reivindicados como parte crucial del fenómeno moral— no se han preocupado como debían de la educación moral y de su correlato, el desarrollo moral del individuo; quizás no han visto con suficiente claridad que el debate con las éticas del deber podía y debía trasladarse a un campo del que éstas se han ocupado especialmente: la teoría del desarrollo moral.

Creo que va siendo hora de que esta aparente carencia del utilitarismo se remedie, al menos parcialmente —y quizás, en el único ámbito dentro de este campo en el que dicha tarea parece posible: el de la fundamentación ético-filosófica de la teoría del desarrollo, no ya en el campo concreto de la medición, en el que parece que sólo cabe seguir los pasos del trabajo iniciado por Jean Piaget y continuado por autores como Kohlberg, Turiel, Rest, etc. Con este objetivo, voy a abordar la tarea de enfrentarme con el problema de la relación entre el utilitarismo y el desarrollo y la educación morales en dos etapas generales. Por una parte, y como el ya mencionado y «demente» R.S. Peters ha señalado en la práctica, para formular una teoría específica en este campo, primero hay que conocer al detalle las teorías de raigambre kantiana en este campo y detectar sus posibles fallas. En un segundo momento —desde el punto de vista material, en la segunda parte de este trabajo, que será publicada próximamente, espero, por Τέλος¹. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas—, podrá ya realizarse una propuesta que desde los supuestos empiristas y utilitaristas contribuya a, sin olvidar las indudables aportaciones que la teoría kantiano-cognitiva ha realizado al campo de investigación de referencia, construir un esquema de comprensión, explicación e incluso predicción de las líneas maestras de un desarrollo moral humano más integral que el descrito a lo largo de este siglo por Piaget y Kohlberg.

De modo concreto, pues, en esta primera parte de mi trabajo voy a abordar algunos problemas básicos del desarrollo moral desde un esquema ético-filosófico basado en el empirismo de David Hume y en el utilitarismo clásico², centrándome en un segundo momento de esta primera parte del trabajo en una exposición detallada de un ámbito generalmente poco atendido por los utilitaristas, esto es, el de las teorías del desarrollo moral de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Una aplicación posterior de ciertos esquemas ético-filosóficos desarrollados por el utilitarismo principalmente a la teoría de Kohlberg, mostrarán una serie de fallos y paradojas estructurales que harán deseable como mínimo superar dicha teoría, ya que no abandonarla completamente por cuanto sus aportaciones, sobre todo empíricas, son incuestionables. En la segunda parte de este trabajo se formulará una propuesta que podríamos llamar «empirista-utilitarista» de educación y desarrollo moral, centrándonos especialmente en la superación de lo que a mi modo de ver es una visión excesivamente restringida de la naturaleza humana y una propuesta de comprensión tanto descriptiva como normativa de ella; una propuesta que a mi modo de ver sólo ha sabido construir el paradigma de pensamiento que va desde el empirismo de David Hume al utilitarismo de John Stuart Mill.

2. SOBRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA COMO CLAVES PARA LA COMPRESIÓN DE CUALQUIER TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL

Una de las cuestiones básicas de cualquier teoría del desarrollo moral —especialmente desde el punto de vista de sus fundamentos filosóficos— es la relativa a dos conceptos cruciales para cualquier teoría ética: la autonomía y la heteronomía. De ellos

² La denominación y caracterización de «empirismo ético» la he tomado de Esperanza GUIÁN, *Cómo ser un buen empirista en Ética*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1985, cfr. principalmente pp. 7-17 y *passim*, quien a su vez se basa, como referencias fundamentales, en autores como G.J. WARNOCK (*The Object of Morality*, London, Methuen & Co., 1976.), R.B. BRANDT (*Teoría ética*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.) o D.H. MONRO (*Empiricism and Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969). Una muy reciente y valiosísima aportación a este paradigma ético y filosófico, se puede encontrar en el trabajo de Robert J. McSHEA titulado *Morality and Human Nature —A New Route to Ethical Theory* (Philadelphia, Temple University Press, 1990).

voy a intentar exponer algunos aspectos que considero importantes y que, por supuesto, no agotan en absoluto el problema.

El concepto de autonomía y su contrario, la heteronomía, han desempeñado un papel fundamental en la comprensión moderna y contemporánea de la Moral, sobre todo desde Rousseau y Kant. Evaluar esa influencia en todos sus aspectos aquí y en este momento sería demasiado amplio, así que vamos a concentrarnos en hacerlo dentro de un campo en el que dicha incidencia ha sido de particular relevancia: la filosofía del desarrollo y de la educación morales.

Desde este campo, la evaluación de tales conceptos ha de ser necesariamente ambivalente. En la medida en que se refieren a modos de relación del sujeto moral con la norma también moral, son de crucial importancia para el proceso evolutivo de surgimiento del Yo moral. Pero ahí reside también su principal problema.

Autonomía y heteronomía son conceptos que parecen aludir casi exclusivamente al proceso de delimitación de los confines específicos del Yo moral, a un exclusivo *sousir-de-soir* (Foucault), por lo que parecen anclar excesivamente la comprensión del fenómeno moral en el proceso de autoconstitución del Yo frente a la norma, desatendiendo otros aspectos igualmente importantes de tal fenómeno.

Esta orientación tiene que ver por ejemplo con el predominio en la antropología moral del modelo derivado de las filosofías de los ya mencionados Kant y Rousseau, y con el relativo olvido en ese dominio específico —no en otros— por ejemplo de otras antropologías morales de corte más socializante y convencionalista, como la de Hume, lo que ha sentado las bases para el predominio del paradigma cognitivista de Piaget y Kohlberg dentro de la filosofía del desarrollo moral³.

³ Y para el paralelo olvido de otros paradigmas menos intelectualistas, como por ejemplo el de R.S Peters. De este autor cfr. principalmente: PETERS, R.S.: *Ethics and Education*, London, Allen & Unwinn, 1966. PETERS, R.S.: *Psychology and Ethical Development*, London, Allen & Unwinn, 1974. PETERS, R.S.: «Forma y contenido de la educación moral», en JORDAN, José Antonio & SANTOLARIA, Félix: *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987; pp. 115-134. PETERS, R.S.: *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984. 241 pp. [Ed. orig.: *Moral Development and Moral Education*, London, George Allen & Unwinn, 1981]. Dentro de esta obra son especialmente relevantes los trabajos siguientes: «El desarrollo moral y el aprendizaje moral.» pp. 181-214. «El lugar de la teoría de Kohlberg en la educación moral.» pp. 215-237 [Ed. orig.: *Journal of Moral Education*, vol 7, n° 3 (may 1978)]. «La teoría del desarrollo moral de Freud frente a la de Piaget.» pp. 9-25

Frente a esta orientación, o mejor de modo paralelo a ella, y sin olvidar las importantes aportaciones del paradigma cognitivista que luego analizaremos al estudio de los dos conceptos que nos ocupan, se está comenzando a gestar en este campo un modelo de desarrollo y educación morales que, sin dejar a un lado la importancia de los conceptos de autonomía y heteronomía, y del propio concepto de norma que subyace a ellos, sin embargo se abre hacia una consideración más amplia de la Moral, concibiéndola no sólo como un desarrollo de la percepción y el cumplimiento de la norma moral, sino también de todos los componentes no estrictamente cognitivos de la Moral, sino más bien de naturaleza afectivo-emocional, o en todo caso, relacionados con la acción y ya no sólo con el juicio moral. En esta línea y después de evaluar las aportaciones más relevantes de Piaget y Kohlberg al tratamiento contemporáneo de los conceptos de autonomía y heteronomía, para acabar evaluaremos la propuesta sobre la necesidad de ir en un cierto sentido más allá de tales conceptos para acceder a una comprensión más integral del desarrollo moral y finalmente de la educación moral.

3. SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN COMO MARCO PARA LA DISCUSIÓN DEL DILEMA AUTONOMÍA/HETERONOMÍA: LAS PARADOJAS DE LAS SOCIEDADES ABIERTAS

Podemos comenzar precisando que la autonomía moral habitualmente es entendida como una determinación libre y racional de un sujeto por la que éste se dota a sí mismo de un sistema normativo. La heteronomía es la estructuración opuesta del comportamiento moral.

Es habitual señalar que el fin de la educación y el desarrollo moral, especialmente en las llamadas sociedades democráticas, es conseguir la autonomía moral. Como veremos, la Ética contemporánea ha conseguido —con Piaget y especialmente con Kohlberg— explicaciones muy sofisticadas sobre cómo se logra o puede lograrse esto.

[Ed. orig.: *British Journal of Educational Psychology*, vol. 30 (1960); pp. 250-258]. «El desarrollo moral: En defensa del pluralismo.» pp. 104-148.

No obstante, en la identificación de la educación moral con la meta de la autonomía moral se está partiendo del supuesto de que existe una distinción clara entre educación y socialización, atribuyéndose a ésta un contenido esencialmente heterónimo.

Profundicemos algo más en esta esencial distinción.

Hace muy poco, y de modo muy brillante, Fernando Savater ha planteado en *Política para Amador* uno de los dilemas de la educación y reflexión políticas sintetizándolo en la frase «Obedientes y rebeldes». Esta aporía resume en esencia el problema básico de la educación moral en las sociedades democráticas, o más genéricamente, en las sociedades abiertas. Por una parte, el individuo y el propio sistema social, para su propia y específica supervivencia, necesitan adaptarse, integrarse, socializarse, entrar a formar parte de lo que podríamos llamar una «tradición», o con un término más exacto, una «herencia cultural», esto es, tiene que proporcionar al individuo un primario esquema de ordenación heterónoma de su conducta. Pero, por otra parte, las sociedades abiertas, para seguir siéndolo, no pueden formar o construir individuos completa y totalmente adaptados e integrados, sino que tienen que estimular en dichos individuos el desarrollo de un cierto grado de anomía. Esto, ciertamente, pone en peligro relativo su supervivencia como sociedades, pero a la vez define su naturaleza de sistemas abiertos.

Así pues, cuando en la mayor parte de las reflexiones al uso se habla de que la función de la educación es casi exclusivamente la socialización, se está formulando una proposición que, si bien puede ser cierta en lo que se refiere a los sistemas sociales autoritarios —aunque yo tiendo a pensar que ningún sistema social puede sostenerse en pie sobre la base de una mera reduplicación educativa—, no lo es sin embargo en absoluto en lo que respecta a los sistemas sociales abiertos. En ellos, se puede afirmar de modo genérico que la educación, más en concreto la educación moral, es una lucha abierta entre socialización e individualización específica del sujeto humano, es decir, y en los términos del tema que nos ocupa, un continuo «combate» —entre comillas, ya que en algunos casos este conflicto es resoluble— entre autonomía y heteronomía.

La falta de comprensión de esto obedece de modo genérico a la ausencia de una definición precisa —no siempre inintencionada— de los conceptos de socialización y educación propiamente dicha. Intentaré no caer en ese error.

Aunque Durkheim y otros⁴ tienden a identificarlos, hay diferencias relevantes entre los procesos de educación y socialización, y deben ser señaladas.

De modo global, la socialización tiene objetivos más limitados que la educación e incluso podría considerarse como una parcela dentro de ésta. Ello implica, en primera instancia, que la educación es también socialización, pero que no se reduce a ésta.

No obstante, un estudio completo tanto de la educación —específicamente de la educación moral—, como de la socialización es algo que se sale en este momento de mis propósitos. Por el momento, bastará con distinguir de modo general la educación y la mera socialización. Por socialización voy a entender el proceso por el que el individuo adquiere los conocimientos, destrezas y conductas que le convierten en un miembro reconocible de una determinada sociedad⁵.

Así pues, el cometido fundamental de la socialización es estimular y lograr el aprendizaje por el individuo de los roles o papeles que la sociedad le ha atribuido. Estos roles pueden ser muy variados: sexo (mujer/hombre), edad (niño/adulto), clase social (pobre/rico), situación profesional (empleado/jefe), responsabilidades personales (madre/padre, hijos/padres). La socialización «introduce normas sociales adecuadas y, por consiguiente, ayuda a preservar las instituciones sociales.»⁶ El proceso de socialización se puede llevar a cabo mediante muy diversas instancias (escuela, grupos de edad, etc.), pero fundamentalmente se lleva a cabo en la escuela. Resumiendo, podría sostenerse que la función esencial de la socialización es la conservación y transmisión de la herencia cultural.

Con educación, sin embargo, me refiero a un proceso que puede incluir —que incluye de hecho— funciones de socialización, pero que, como he dicho, no se reduce a ellas. Esto quiere decir que no se ocupa sólo de transmitir el conocimiento y la herencia culturales, sino de desarrollar globalmente el pensamiento, las emociones y la conducta del individuo, a veces incluso en contra de esa herencia cultural que he mencionado. Es decir, la educación (incluida la educación moral) se encarga de desarrollar ideas nuevas y de hacer avanzar la sociedad al transmitir las

⁴ Cfr. E. DURKHEIM: *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire, 1972; y también, muy recientemente, V. CAMPS: *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990; p. 139.

⁵ Cfr. John Martin RICH & Joseph L. DeVITIS: *Theories of Moral Development*. Springfield (Illinois), Charles C. Thomas, 1985; p. 7.

⁶ *Ibidem*, p. 8.

a los individuos que forman parte de ella; no obstante, en las primeras etapas de la educación infantil, esta función de innovación no es tan dominante y se «insiste más en la adquisición de destrezas básicas y de un conocimiento rudimentario de la herencia cultural.»⁷ Finalmente, si se intenta definir de modo global qué es la educación específicamente moral, nos daremos cuenta de que reúne características tanto de conservación y transmisión de la herencia cultural de una sociedad, como de ruptura con ella. Por una parte, e indudablemente, la educación moral es la transmisión de las normas de una sociedad sobre lo que es justo y deseable de un modo inicialmente heterónomo. Pero, por otro lado, y con la misma seguridad, la educación moral es la iniciación del individuo en el análisis y en la crítica de las normas morales de tal sociedad, es innovación, es cambio, es desarrollo individual de lo colectivo; en suma, es surgimiento, desarrollo y constitución de una personalidad moral autónoma.

Así pues, la educación y el desarrollo morales son realidades ambivalentes, integración y anomía controlada, sociedad e individuo, heteronomía inicial y autonomía como meta⁸.

Ahora bien, una vez claro que un objetivo primordial de la educación moral es el logro de un tránsito en los individuos desde una personalidad moral heterónoma hasta un estadio autónomo de la misma, tendré que formular varias preguntas: ¿Cómo se

⁷ Idem.

⁸ A. MacIntyre ha criticado el modelo teórico aquí expuesto y al que de forma global me adhiero, esto es, el modelo de fundamentación moral y ética (y de concepción de la propia Ética) que podríamos llamar «ilustrado», en un trabajo reciente (Cfr. «Sobre la idea de una comunidad ilustrada», *Diálogo Filosófico*, (1992), pp. 324-342.). La tesis sostenida por MacIntyre en dicho lugar es un desarrollo práctico de la posición delineada en *After Virtue — A Study in Moral Theory*. (London, Gerald Duckworth, 1981¹; 2ª ed. ampliada: Notre Dame (Ind.), University of Notre Dame Press, 1984; ed. esp. sobre la 2ª ed. original: *Tras la virtud*, traducción de Amelia Valcárcel, Barcelona, Crítica, 1987).

A mi modo de ver, el empeño antiilustrado de este autor le ha llevado a reducir al absurdo los efectos de la indudable crisis del paradigma ético ilustrado. La crisis de la Ilustración, y la necesidad de un pensamiento postilustrado, no implican que hayamos de abandonar la autonomía como idea reguladora, sino únicamente que hemos de pensar esa autonomía y esa regulación de forma diferente. Un interesante desarrollo de las posibilidades postilustradas del concepto ilustrado de autonomía en RUBIO CARRACEDO, J.: «La irrenunciable autonomía», en THIEBAUT, C. (Ed.): *La herencia ética de la Ilustración*, Barcelona, Crítica, 1991, 51-72. Una crítica más amplia de la posición global de A. MacIntyre, y en general de los supuestos de las llamadas «Éticas de la Virtud» en el trabajo de ENRIQUE LÓPEZ CASTELLÓN: «Fragilidades de las éticas de la virtud» (*Revista de Filosofía*; vol. 6, nº 9 (1993), 151-172.

⁹ Barcelona, Martínez Roca, 1984.

produce ese tránsito? ¿Cuáles son su secuencia y su estructura generales? ¿De qué factores depende y en qué grado? A todo esto se puede contestar, y así se ha hecho en la Ética contemporánea, de muy diversos modos. No obstante, las explicaciones más convincentes e integrales, aunque no exentas de problemas, dadas a esas cuestiones son las procedentes de las llamadas teorías cognitivas del desarrollo moral. Las dos teorías más importantes dentro de este modelo de comprensión del desarrollo moral, aquellas por medio de las cuales la teoría del desarrollo moral ha influido, por ejemplo, en la teoría de la evolución social de Jürgen Habermas, son las de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg; por eso, en esta breve exposición me voy a centrar esencialmente en las aportaciones de esas dos figuras cruciales.

4. JEAN PIAGET: EL PROCESO DE GÉNESIS DE UNA CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA

El evolucionismo darwinista mostró y confirmó en el XIX que la aparición de los rasgos definitorios de las especies —incluida la humana— era consecuencia de un proceso, de una evolución. Ya en el siglo XX, la psicología retomó este modelo «evolutivo» y lo utilizó para la explicación del surgimiento de los caracteres que, desde un punto de vista ontogenético o individual, definían al individuo humano. En particular, y siguiendo también en esto a los evolucionistas, se fijó la atención en la aparición de la racionalidad, en tanto que comportamiento de adaptación al medio ambiente (en el caso del hombre, al doble medio ambiente natural y social) y de proyección de la propia conducta en el futuro. Los estudios de Piaget en torno al desarrollo de la inteligencia y de la percepción del mundo y del propio Yo fueron, si no los primeros, sí los más importantes pilares para el desarrollo de una rama de estudio hoy floreciente y muy importante: la psicología evolutiva.

Esta idea de que existe un proceso lento y complejo que conduce hasta los estadios de madurez psíquica en el hombre, se observó inmediatamente que podría ser muy fructífera aplicada al estudio del «fenómeno moral», en particular si centramos este estudio en torno a lo que tradicionalmente se ha denominado «conciencia moral». Esta intuición la llevó también a la práctica Jean Piaget desde el punto de vista de la psicología científica contemporánea. Así pues, el problema de la «génesis de la conciencia moral» había sido tratado antes de él por otros psicólogos y filósofos, pero sólo a partir de él empieza a responder ese tra-

tamiento a una metodología rigurosa y a unos procedimientos de control y observación relativamente exactos, aunque éstos es obvio que podían ser mejorados.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral constituye, a pesar de las críticas a las que ha sido sometida, uno de los máximos logros de la psicología moral contemporánea, tanto por su rigurosa metodología como por el influjo que ha ejercido en otros investigadores.

Piaget expone el núcleo de su teoría en su conocida obra *El criterio moral en el niño*⁹. Su interés principal no es, como el propio título de la obra deja adivinar, el estudio de las conductas morales en general ni de los sentimientos morales, sino que su intención es concentrarse de modo específico en el estudio del criterio o juicio moral¹⁰. Por otro lado, y siguiendo principalmente a Kant, Piaget va a considerar el concepto de regla o norma moral y el respeto que el individuo adquiere hacia ella como el aspecto esencial de la Moral.

Tenemos ya aquí las dos dimensiones que Piaget va a investigar o intentar aclarar con su estudio del juicio moral:

- (1) la práctica de la regla o de las reglas por los niños, de un lado, y
- (2) la conciencia infantil de la regla, de otro¹¹.

Sus observaciones, en primer lugar, sobre la práctica infantil de las reglas le permiten distinguir dentro de este fenómeno cuatro etapas:

- (1) (0/2,5 años aprox.) etapa motora e individual, en la que más que reglas, propiamente hablando —y dentro del fenómeno del juego infantil que él está estudiando—, lo que existe es un juego puramente manipulativo, casi perceptual y por completo individual¹².
- (2) (2,5/7) etapa egocéntrica, en la que ya juegan varios niños pero cada uno lo hace para sí¹³.

¹⁰ Ibidem, p. 7.

¹¹ Una tabla comparativa de ambas dimensiones puede encontrarse en J. M^a PUIG ROVIRA & M. MARTÍNEZ MARTÍN: *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989; p. 79.

¹² PIAGET: ob. cit., pp. 23-24.

¹³ Ibidem, pp. 29-32. Hay que tener en cuenta a este respecto que la etapa que Piaget estudia con más profundidad es la egocéntrica y su transición a la cooperativa.

¹⁴ Ibidem, pp. 34-35.

(3) (7/ 8-10) etapa cooperativa, que se inicia hacia los siete años (7), y en la que cada niño intenta dominar en el juego a los demás, controlarlos. Hay ya en esta etapa un pequeño intento de unificar las reglas¹⁴.

(4) (11/ 12) etapa de codificación de reglas, que se inicia hacia los once años (11), y en la que existe ya una codificación minuciosa de las reglas y el código resultante de éstas es respetado sin vacilaciones.

En segundo lugar, desde el punto de vista no ya de la práctica de la regla sino de la conciencia infantil respecto de ésta —aspecto que, en mi opinión, resulta mucho más esclarecedor—, nos encontramos sólo con tres estadios generales:

(1) percepción de la regla como indicativa y no como coercitiva, que coincide con el estadio motórico de práctica de la regla.

(2) percepción de la regla como sagrada e intangible (sobre todo por el aparente origen adulto de ésta), que coincide con el apogeo del estadio egocéntrico y la primera mitad del cooperativo, es decir, aproximadamente hasta los nueve años (9).

(3) percepción de la regla, ley o norma como debida al acuerdo mutuo y, por tanto, como algo susceptible de cambios basados en tal acuerdo. De nueve años en adelante.

Según Piaget, existe una correlación estadística fiable entre los estadios de práctica de la regla y los estadios de conciencia de ésta. De dicha correlación se puede extraer la tesis general de que existen dos tipos de respeto por la regla¹⁵, correspondientes, a su vez, con dos formas de comportamiento social:

(1) percepción y cumplimiento heterónomo de las reglas y comportamiento social heterónomo.

(2) percepción y cumplimiento autónomo de las reglas y comportamiento social autónomo.

Al primer nivel corresponde lo que podríamos llamar regla motriz y coercitiva y, al segundo, la llamada regla racional.

De un modo más práctico y concreto, la teoría de Piaget sostiene que las primeras formas del deber en el niño, de la conciencia moral, del cumplimiento de reglas, son heterónomas. Este dominio de la heteronomía se relaciona con el predominio psicológico del egocentrismo, que consiste básicamente «en una indiferenciación entre el Yo y el medio social»¹⁶. Desde un punto de vista moral, esta heteronomía se refleja en una concepción ri-

¹⁵ Tabla comparativa en J. M^a PUIG ROVIRA & M. MARTÍNEZ MARTIN: ob. cit., p. 85.

¹⁶ PIAGET: ob. cit., p. 78.

gurosamente literal de las leyes, así como en una concepción objetiva de la responsabilidad, esto es, que no tiene en cuenta las circunstancias, motivos e intenciones de los actos, sino que los considera como algo aislado e individual y así los juzga. El paso de una etapa a otra, de la heteronomía a la autonomía, consiste esencialmente en un abandono de esas concepciones de la regla y de la responsabilidad¹⁷. En el plano de la idea de Justicia, que Piaget considera que ilustra de forma especialmente clara todo lo dicho, esas dos esferas dan lugar, por un lado, a una concepción unilateral de ésta o, por otro, a una concepción de la Justicia cada vez más basada en la reciprocidad. Esta idea de Justicia se va difundiendo conforme va adquiriendo más importancia —con la edad— la cooperación mutua. De esa cooperación surge la igualdad y, más tarde, la equidad¹⁸.

A partir de todos estos estudios —que son los primeros propia y verdaderamente rigurosos desde un punto de vista experimental—, llega a la conclusión Piaget de que también podemos afirmar la existencia de los tres siguientes períodos en el desarrollo de la Justicia:

- (1) Hasta 7-8 años: Subordinación de la Justicia a la autoridad adulta.
- (2) Entre 8 y 11 años: Igualitarismo progresivo.
- (3) A partir de 11-12 años: La Justicia igualitaria, esto es, que considera a todos los individuos iguales y los trata siempre como iguales, se comienza a transformar en equidad, esto es, en una Justicia que parte de la consideración igualitaria, pero que admite tratamientos desiguales atendiendo a las circunstancias y a otros factores.

La teoría de Piaget que hemos expuesto posee una serie de importantes implicaciones psicológicas y pedagógicas.

En el plano psicológico, y frente al sociologismo extremo de Durkheim —los comportamientos resultan de un simple proceso de presión social y, por tanto, la única educación moral es una educación autoritaria cuyo único fin es una heteronomía radical, una confusión de la socialización con la educación moral—, se afirma en ella que, en el desarrollo moral, es tan importante la madurez física y mental alcanzadas como lo son los procesos so-

¹⁷ Sobre lo que Piaget denomina «realismo moral» y la concepción objetiva de la responsabilidad y su transformación en una visión subjetiva de ésta, todo ello en torno principalmente a situaciones relacionadas con el robo, la torpeza y la mentira, cfr. una tabla comparativa en J. M^a PUIG ROVIRA & M. MARTÍNEZ MARTIN: ob. cit., pp. 82-83.

¹⁸ Cfr. tabla comparativa en J. M^a PUIG ROVIRA & M. MARTÍNEZ MARTIN: ob. cit., p. 86.

ciales, y que dicha madurez psíquica es esencial para lograr la madurez moral. En el plano pedagógico, la principal conclusión de Piaget parece ser la afirmación de que el desarrollo moral no puede basarse en la mera presión o imposición de una autoridad externa, sino en la cooperación, ya que la primera da lugar a un respeto unilateral y circunstancial por las normas y las personas, mientras que la segunda conduce al fin de toda educación moral bien entendida: la autonomía.

Como puede observarse, el desarrollo moral no obedece, según Piaget, a un proceso simple de presión y mimetismo sociales (heteronomía en términos estrictos), sino que es también consecuencia de un desarrollo global de todos los aspectos de la personalidad, especial —que no exclusivamente— de las capacidades intelectuales (autonomía como meta al menos).

De todos modos, los problemas de la teoría del desarrollo de Piaget —y posteriormente también de Kohlberg— no residen en su tesis básica: el desarrollo y la educación moral consisten en un desplazamiento desde una moralidad heterónoma hacia una moralidad de carácter autónomo sino en su explicación de cómo, y en atención a qué factores, se produce ese desplazamiento. Es decir, el problema no reside en su defensa de la autonomía como meta de la educación y el desarrollo morales, sino en su concepción cognitivista de tal concepto y del desarrollo que a él conduce.

La teoría cognitiva —que insiste en el carácter primario para el desarrollo de los procesos cognitivos, esto es, de ordenación y aprehensión intelectuales de la realidad— del desarrollo moral de Piaget ha recibido, desde su formulación en 1932, confirmaciones y objeciones, especialmente de carácter empírico.

Por ejemplo, se han proporcionado diversos datos que apoyan la teoría de Piaget, sobre todo en lo que respecta a la correlación que él establece entre desarrollo moral y desarrollo intelectual, incluso explícitamente entre el coeficiente intelectual (C.I.) y la evolución moral individual¹⁹.

Precisamente, una de las principales objeciones formuladas contra Piaget va dirigida contra ese núcleo teórico cognitivista: se le ha objetado que parece haber dado un excesivo énfasis a los factores cognitivos del juicio moral, mientras que descuidaba bastante los factores emotivos y motivacionales. Esta objeción, que parece ser completamente cierta en el caso de Lawrence

¹⁹ Sobre esta cuestión cfr. José RUBIO CARRACEDO: *La ética y el hombre*, Barcelona, Anthropos, 1987; p. 151 y notas 93^a, 94^a y 95^a.

Kohlberg —del que voy a hablar a continuación—, no parece totalmente justa en el de Piaget, ya que, a pesar de que éste tienda a sostener cierta prioridad de los factores cognitivos, su teoría parece reconocer —sobre todo en el plano educativo— que no es posible una evolución cognitiva sin una paralela evolución afectiva²⁰.

También se le ha objetado, con más razón, no haber tenido suficientemente en cuenta las diferencias individuales que existen, sin duda alguna, en el desarrollo moral²¹, así como que, mientras Piaget considera el paso de uno a otro estadio como irreversible, la experiencia ha probado la existencia de detenciones e incluso regresiones en el desarrollo²².

5. LAWRENCE KOHLBERG: LA AUTONOMÍA DE LA CONCIENCIA MORAL EN TÉRMINOS POSTCONVENCIONALES

Ya he señalado que Piaget retoma la distinción kantiana entre autonomía y heteronomía e intenta realizar en su teoría una trasposición evolutiva de tales conceptos.

²⁰ Aunque es cierto que no puede acusarse a Piaget de un cognitivismo extremo, también es cierto que el desarrollo emocional se concibe primordialmente como una evolución global de estructuras cognitivas de aprehensión y organización de la realidad.

²¹ A lo que, por otra parte, está obligado al intentar describir el esquema global de las etapas del desarrollo moral.

²² Otras referencias bibliográficas sobre la teoría del desarrollo moral de Jean Piaget: Alvaro MARCHESI: «El desarrollo moral», en Jesús PALACIOS, Alvaro MARCHESI y Mario CARRETERO (Comp.): *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza Editorial, 1984; principalmente pp. 366-370. A. COLBY & L. KOHLBERG: *The Measurement of Moral Judgement (Vol. I: Theoretical Foundations and Research Validation)*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 397 pp. Tony MIFSUD, S.J.: *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: Presentación crítica*. México, Limusa, 1985. 115 pp. Contiene materiales traducidos de Piaget (cuentos y relatos) empleados en su investigación con niños: pp. 105-111. R. HERSCH, J. REIMER y D. PAOLITTO: *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984; principalmente cap. 2, pp. 26-43. R.S. PETERS: «La teoría del desarrollo moral de Freud frente a la de Piaget.» En R.S. PETERS: *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984; pp. 9-25. Ed. orig.: *British Journal of Educational Psychology*, vol. 30 (1960); pp. 250-258. Jean Piaget: *El criterio moral en el niño*, ed. cit. José RUBIO CARRACEDO: *El hombre y la ética*, ed. cit., principalmente pp. 142 y ss. José RUBIO CARRACEDO: «La psicología moral (De Piaget a Kohlberg)», en AA.VV.: *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica, 1989; pp. 481-532. Cfr. especialmente pp. 481 y ss.

Esto es aún más claro en Kohlberg. Junto a su conocida distinción, que no obstante explicaré para una mayor claridad, entre 3 niveles y 6 estadios de desarrollo moral, Kohlberg retoma en términos específicos de su teoría la distinción kantiana entre autonomía y heteronomía en atención a nueve criterios, a partir de los cuales reconoce la existencia de dos tipos específicos de Moral²³:

<p>1. <i>Libertad</i>: Los juicios autónomos se llevan a cabo sin referencia alguna a parámetros externos, tales como la autoridad, la tradición, o la ley, con vistas a su justificación o validación. Los juicios heterónomos caen bajo el dominio de parámetros externos con vistas a su justificación o validación.</p>
<p>2. <i>Respeto mutuo</i>: Los juicios autónomos reflejan una conciencia de la importancia de la cooperación entre iguales a la hora de realizar decisiones morales justas y equitativas. El respeto mutuo implica también tratar a otros como uno quisiera ser tratado. Los juicios heterónomos muestran un respeto unilateral hacia la autoridad, la ley, la tradición, o el poder, ya sea en la forma de personas o de instituciones.</p>
<p>3. <i>Reversibilidad</i>: Los juicios autónomos son reversibles o equilibrados porque explícitamente incluyen alguna forma (al menos rudimentaria) de adopción de rol mutua y recíproca. De ese modo, los agentes en una determinada situación se entiende que tienen en cuenta los intereses, peticiones y puntos de vista de otros antes de que se pueda alcanzar una solución justa o equitativa del problema. Los juicios heterónomos no implican una adopción de rol hasta ese extremo y tienden a centrarse en un problema moral particular desde una sola perspectiva.</p>
<p>4. <i>Constructivismo</i>: Los juicios autónomos reflejan una conciencia de que las reglas y leyes morales usadas para guiar y estructurar las decisiones morales son formuladas de modo activo por la mente humana, dentro del contexto de un grupo social basado idealmente en la cooperación entre iguales. De este modo, las reglas y leyes se entiende que son flexibles y capaces de adaptarse a situaciones y circunstancias especiales. Los juicios heterónomos reflejan una visión sagrada, rígida e inflexible de las reglas y leyes.</p>

Tabla A.3. Criterios en los que se basa la distinción heteronomía-autonomía

²³ Tomado de COLBY, A. & KOHLBERG, L.: *The Measurement of Moral Judgment* (Vol.I: Theoretical Foundations and Research Validation). Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 349. Traducción de J.L. Tasset.

<p>5. <i>Jerarquía</i>: Los juicios autónomos revelan una clara jerarquía de valores que coloca los valores morales y los deberes prescriptivos por encima de consideraciones pragmáticas, descriptivas, consecuencialistas o estéticas en la solución de un dilema moral. Los juicios heterónomos no reflejan una clara jerarquía moral. En vez de eso, las consideraciones no-morales y pragmáticas tienen gran peso en la resolución de un dilema moral.</p>
<p>6. <i>Valor intrínseco (Intrinsecalness)</i>: Los juicios autónomos se basan en una valoración fundamental de las personas como fines en sí mismos, están ligados a un respeto básico por la personalidad moral, por la autonomía personal y por la dignidad humana. Los juicios heterónomos se basan en una visión mucho más pragmática e instrumental de las personas. En consecuencia, los juicios heterónomos es más probable que aboguen por tratar a las personas como medios para otros fines más que los juicios autónomos.</p>
<p>7. <i>Prescriptividad</i>: Los juicios autónomos ponen de manifiesto una visión del deber moral que prescribe una serie de obligaciones y acciones morales con independencia de la inclinación del agente o de consideraciones pragmáticas varias. El deber moral está basado en la compulsión interna, en la necesidad moral o en la conciencia. Los juicios heterónomos muestran una visión instrumental o hipotética del deber moral.</p>
<p>8. <i>Universalidad</i>: Los juicios autónomos revelan la voluntad de generalizar y universalizar los juicios morales con vistas a que se apliquen a todos y cada uno de los que se encuentren en las mismas o en similares circunstancias. Los juicios heterónomos no son explícitamente universalizados o generalizados. En vez de esto, los juicios o valores morales heterónomos son o bien asumidos acríticamente como mantenidos por todo el mundo, o bien considerados relativos a un interés propio de tipo instrumental.</p>
<p>9. <i>Elección</i>: En respuesta a un dilema moral en particular, los individuos que llevan a cabo juicios morales autónomos escogen y justifican la solución habitualmente considerada <i>justa y equitativa</i> a un dilema desde el punto de vista de los estadios postconvencionales del juicio moral, con mayor probabilidad de la que es habitual en los individuos que formulan juicios heterónomos²⁴.</p>

Tabla A.3. Criterios en los que se basa la distinción heteronomía-autonomía. (Continuación)

²⁴ Aquí existe una pequeña contradicción en Kohlberg, aunque no exenta de importancia, como veremos después, porque revela la disposición

No obstante, el mayor logro de Kohlberg no es la definición de estos dos tipos de moral —lo que ya había sido hecho por Kant y Piaget—, sino su explicación filosófica y psicológica sobre cómo se produce el tránsito o evolución desde un tipo de Moral a otro, en suma, sobre cómo partiendo de la heteronomía, los sujetos morales llegan a ser autónomos, o al menos lo intentan.

Lawrence Kohlberg intenta superar con su propuesta las limitaciones y problemas presentados por la teoría de Piaget. Voy a resumir brevemente el contenido básico de la posición de este autor, cuya importancia se ha vuelto crucial dentro del ámbito de la Ética contemporánea, por cuanto que de su teoría, que inicialmente tenía pretensiones descriptivas, se han derivado —sobre todo por parte de Jürgen Habermas— importantes consecuencias normativas, que incluso se ha considerado podrían contribuir a aclarar bastante la tradicional disputa entre los modelos de fundamentación moral formalista-kantiano y material-utilitarista.²⁵

de este autor a sostener posiciones harto ambiguas en lo que respecta al utilitarismo. Por una parte, parece hasta este noveno criterio colocar el utilitarismo en el ámbito de la moral heterónoma. Por otra parte, en este noveno criterio se sostiene que tanto el estadio 5 como el 6 forman parte de la moral autónoma, pero si el utilitarismo se da en el estadio 5, entonces nos encontramos con la aparente contradicción de que el utilitarismo será tanto heterónomo como autónomo. Mi opinión es que Kohlberg se excede en su tendencia antiutilitarista —o en su celo kantiano, según se vea— cuando intenta sintetizar las características de la autonomía y de la heteronomía, pero que la cuestión no está en si el utilitarismo es o no una moral autónoma —lo que parece estar claro a tenor del resto de las formulaciones de Kohlberg— sino si puede sostenerse, como pretenderá hacer Kohlberg y veremos dentro de un momento, que una moral autónoma de principios es evolutiva y teóricamente superior a una moral autónoma utilitarista.

²⁵ Jürgen HABERMAS se ha referido repetidas veces a la importancia del estudio de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg para la ética contemporánea; por ejemplo en «Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas (Verstehende)» (en *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985, 1991², pp. 31-55) señala de modo inequívoco que «...las intenciones expresadas de Kohlberg son al mismo tiempo arriesgadas y provocativas y suponen un desafío para todo aquel que no quiera reprimir al científico social o al filósofo práctico que lleva dentro.»(p. 47)

HABERMAS ha percibido con mayor claridad que otros filósofos contemporáneos que los datos aportados por el inmenso trabajo de Kohlberg y sus colaboradores podía significar un salto cualitativo en la discusión del tradicional problema de la fundamentación moral, aunque también hay que reconocer que parece haber sido lo suficientemente prudente como para no derivar de Kohlberg la idea de que de modo directo hay pruebas empíricas en favor de la mayor adecuación de una teoría formalista como, por ejemplo, la kantiana; en el mismo lugar, y un poco más adelante (Ibidem, pp. 49-50) señala: «Kohlberg acomete la pesada tarea de aportar las pruebas de la teoría moral de forma que: a) se puede defender una posición universalista y

Los dos problemas que Kohlberg tiene que solucionar son el esquematismo de la teoría de Piaget —que reduce a tan sólo dos etapas todo el desarrollo moral— y, en segundo lugar, la falta de precisión de dicha teoría en lo concerniente a la determinación de las correlaciones entre desarrollo moral e intelectual y relaciones sociales²⁶. Con respecto a la primera cuestión, Kohlberg se propone, en primer lugar, ser mucho más preciso y detallado en la determinación de los estadios evolutivos del fenómeno moral, así como establecer de modo mucho más concreto las correlaciones existentes entre tales estadios y los estadios de desarrollo del área cognitiva.

Kohlberg, a este respecto, es más específicamente cognitivista que Piaget, puesto que sostiene que, incluso los cambios específicamente morales poseen un fuerte componente cognitivo; o lo que es lo mismo, que una vez conocido el desarrollo evolutivo del juicio moral (que es el principal factor cognitivo dentro del fenómeno moral), podemos comprender con mucha mayor facilidad el desarrollo de los demás componentes de la moral: acciones, sentimientos, etc.

En suma, la inspiración esencial del trabajo de Kohlberg es (a) la demostración y establecimiento de la existencia de etapas de desarrollo universales y regulares en el juicio moral, así como (b) la confirmación de que tales etapas poseen un carácter cognitivo.

cognitiva frente al relativismo o escepticismo moral, tan arraigado en las tradiciones empíricas (y en las ideologías burguesas) y b) se puede probar la superioridad de una Ética formalista, derivada de Kant, frente a las teorías utilitaristas y contractualistas.(...) Aunque no se encuentran fácilmente argumentos demolidores supongo que en el debate sobre el universalismo moral, Kohlberg puede ganar. En el segundo punto (la distinción entre su sexto ciclo —moral formalista—y su quinta etapa —utilitarismo normativo y moral contractual—), la posición de Kohlberg no es tan sólida.»

Otras exposiciones de la teoría de Kohlberg, así como de sus implicaciones generales para la Ética, por parte de Jürgen HABERMAS en: *Conciencia moral y acción comunicativa*, en ob. cit., pp. 135-219, especialmente el apartado titulado «Los supuestos filosóficos fundamentales de la teoría de Kohlberg», pp. 141-156. Cfr. también «Justicia y Solidaridad (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg)», en APEL, K.O., CORTINA, A., DE ZAN, J. Y MICHELINI, D. (eds.): *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona, Crítica, 1991, 175-205. Un amplio análisis de la transposición llevada a cabo por HABERMAS de la teoría del juicio moral de Kohlberg a su teoría de la evolución social, con amplias referencias bibliográficas en RUBIO CARRACEDO, J.: *La ética y el hombre*, ed. cit., apartado «J. Habermas: desarrollo moral y competencia interactiva», pp. 186-203.

²⁶ Cfr. J. RUBIO CARRACEDO: «La psicología moral (de Piaget a Kohlberg).» Loc. cit.; p. 498.

Esas etapas o estadios son determinados por Kohlberg y su equipo por un sistema de respuesta libre a diez dilemas morales hipotéticos. A partir de aquí, se procede a la inclusión de las respuestas en un tipo-modelo ideal configurado a partir de veinticinco (25) aspectos o conceptos morales básicos, que se pretende que están presentes en todas las culturas y sociedades. Estos 25 conceptos son definidos o concebidos de modo muy diferente según se pertenezca —o se esté, ya que son algo dinámico— a un estadio u otro de los seis que distingue Kohlberg²⁷. Estos seis estadios son los siguientes:

Tabla 1.1. *Los seis estadios del juicio moral*²⁸

NIVEL y estadio	Contenido del estadio			
	Lo que es correcto	Razones para hacer lo que es correcto	Perspectiva sociomoral del estadio	Edades o individuos específicos ²⁹

²⁷ Cfr. Lawrence KOHLBERG: *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper & Row, 1981, pp. 409-412; así como RUBIO CARRACEDO: *Ibidem*, pp. 500 y 501-504, quien remite para la cuestión de las diversas formulaciones de esta clasificación de los estadios en Kohlberg a K. BERGLING: *Moral development. The Validity of Kohlberg's Theory*, Alqvist & Wiksell, Estocolmo, 1981, pp. 26-42, así como a A. COLBY, «Evolution of a Moral Development Theory», *Moral Development. New Directions for Child Development*, 2 (1978).

²⁸ Traducción de J.L. Tasset. Tomado de COLBY, A. & KOHLBERG, L.: *The Measurement of Moral Judgement (Vol.I: Theoretical Foundations and Research Validation)*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 18-19; la fuente primaria de esta tabla de contenidos es Kohlberg, L.: «Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental approach.» En LICKONA, T. (Ed.): *Moral Development and Behaviour: Theory, research, and social issues*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.

²⁹ Correlación extraída de COLBY, A. & KOHLBERG, L.: *Ibidem.*, p. 16 y añadida por nosotros a la tabla original.

<p>NIVEL 1: PRE-CONVENCIONAL:</p> <p><u>Estadio 1.</u></p> <p>Moralidad heterónoma.</p>	<p>Se evita incumplir reglas respaldadas por el castigo; obediencia y evitación del daño físico a personas y propiedades.</p>	<p>Evitación del castigo y poder supremo de las autoridades.</p>	<p>Punto de vista egocéntrico. No se tienen en cuenta los intereses de otros ni que estos difieran de los del agente, no se relacionan los dos puntos de vista. Las acciones son consideradas en términos físicos más que en términos de intereses psicológicos de los otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>La mayoría de los niños menores de 9 años.</p> <p>Algunos adolescentes.</p> <p>Muchos criminales adolescentes y adultos.</p>
<p><u>Estadio 2.</u> Individualismo, propósitos instrumentales e intercambio.</p>	<p>Seguir las reglas sólo cuando ello constituya el interés propio inmediato; actuar de acuerdo con el propio interés y las propias necesidades, y dejar que otros hagan lo mismo. Lo correcto es también lo imparcial, un intercambio igualitario, un trato, un acuerdo.</p>	<p>Servir a los propios intereses y necesidades en un mundo en el que hay que reconocer que otras personas también tienen sus intereses.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. Conciencia de que todo el mundo tiene sus propios intereses, los persiguen y entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido concreto individualista).</p>	

Tabla 1.1. *Los seis estadios del juicio moral.* Continuación

<p><i>NIVEL 2: CONVENCIONAL:</i> <u>Estadio 3.</u> Expectativas interpersonales recíprocas, relaciones y conformidad interpersonal.</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que esperan las personas cercanas a nosotros, o de acuerdo con lo que en general se espera de las personas que están en tu situación de hijo, hermano, amigo, etc. «Ser bueno» es importante y significa tener buenas intenciones, mostrar preocupación por los demás. También implica mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La necesidad de ser una buena persona ante tus ojos y ante los de los demás. La preocupación por otros. Creencia en la Regla de Oro. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que dan apoyo al estereotipo de conducta buena.</p>	<p>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía respecto de los intereses individuales. Se establecen relaciones por medio de la Regla de Oro, poniéndose en el lugar del otro. Aún no se adopta una perspectiva sistemática generalizadora.</p>	<p>La mayoría de los adolescentes y los adultos</p>
<p><u>Estadio 4. Sistema y conciencia sociales.</u></p>	<p>Cumplir con los deberes reales que han sido acordados. Las leyes han de ser cumplidas excepto en casos extremos en los que entren en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Lo correcto es también contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.</p>	<p>Mantener la institución funcionando como un todo, evitar la ruptura del sistema a partir de la consideración «si todo el mundo lo hiciera», o del imperativo de conciencia que apela a las obligaciones específicas de cada uno.</p>	<p>Diferenciación entre el punto de vista social y los acuerdos o motivos interpersonales. Adopción del punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. Consideración de las relaciones individuales en términos de lugar dentro del sistema.</p>	

<p>NIVEL 2/3: NIVEL DE TRANSICIÓN³⁰.</p>				
<p>NIVEL 3: POSTCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS:</p> <p>Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales</p>	<p>Ser consciente de que las personas mantienen una diversidad de valores y opiniones, que muchos valores y reglas son relativos a tu grupo. Estas reglas relativas deberían, sin embargo, ser cumplidas en aras de la imparcialidad y porque forman el contrato social. Algunos valores y derechos no-relativos, no obstante, deberían ser defendidos en cualquier sociedad y en independencia de la opinión mayoritaria.</p>	<p>Un sentido de obligación para con la ley a causa del propio contrato social de cumplir y hacer cumplir las leyes para el beneficio de todos y para la protección de los derechos de todos. Sentimiento de compromiso contractual, en el que se entra libremente, hacia la familia, las amistades, las personas de confianza y las obligaciones laborales. Reconocimiento de que las leyes y los deberes están basados en un cálculo racional de la utilidad general, «el mayor bien para el mayor número».</p>	<p>Perspectiva de prioridades anteriores a la sociedad.</p> <p>Perspectiva de un individuo racional y consciente de los valores y derechos previos a los lazos y contratos sociales. Se integran las perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y procesos de deber. Se consideran los puntos de vista moral y legal; se reconoce que a veces entran en conflicto y resulta difícil armonizarlos.</p>	<p>Una minoría de adultos y normalmente nunca antes de los 20 a 25 años.</p>

³⁰ La introducción de este nivel intermedio es reciente y obedece fundamentalmente al deseo de Kohlberg de aceptar y contestar algunas de las críticas recibidas por su teoría. Cfr. RUBIO CARRACEDO: ob. cit., pp. 507 y ss.

<p><u>Estadio 6:</u> Principios éticos universales³¹.</p>	<p>Seguir los principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes particulares o las disposiciones sociales normalmente son válidas porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de Justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>La creencia en cuanto ser racional en la validez de los principios morales universales, y un sentido de compromiso con ellos.</p>	<p>Perspectiva de un punto de vista moral del que derivan las disposiciones sociales. Esta perspectiva es la de que cada individuo racional reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.</p>	
--	---	--	---	--

La principal objeción formulada contra esta clasificación de Kohlberg —y contra la teoría y metodología en las que se basa— procede de la teoría del aprendizaje social³². Para esta teoría, esos seis estadios lo único que hacen es reflejar las internalizaciones cada vez más profundas de los conceptos culturales proporcionados al individuo por el medio socio-cultural. En respuesta a esta objeción, la teoría «cognitivo-evolutiva» (también llamada «cognitivo-estructural», aunque el nombre que su autor le da es «cognitive-developmental approach») de Kohlberg insiste en el hecho de que los seis estadios no se limitan a reflejar

³¹ Cfr. Sobre los problemas derivados de la aparente falta de comprobación empírica de este sexto estadio postulado por Kohlberg, cfr. RUBIO CARRACEDO: ob. cit., pp. 508-509.

³² Desde el punto de vista metodológico, se entiende, ya que desde la perspectiva de los fundamentos de la teoría las críticas más sólidas pueden proceder a mi modo de ver del paradigma empirista-utilitarista.

meras estructuras externas, ni responden sólo a una presión social creciente, sino que, al contrario, van mostrando un influjo decreciente de la presión socio-cultural. Es decir, todo esto parece señalar que el desarrollo moral no es un proceso pasivo, sino un proceso activo de elaboración e interpretación individual del universo socio-cultural, dentro del cual se desarrollan las normas morales. Ahora bien, deben tenerse en cuenta una serie de precisiones en lo referente a estos estadios y a su posible secuencialidad o continuidad. En primer lugar, no se pertenece a uno de estos estadios de modo puro y completo, sino que en realidad habría que hablar mejor de que existe un estadio —o estadios— dominantes en cada individuo; en segundo lugar, habría que tener en cuenta que los diferentes estadios pueden afectarse unos a otros y, en tercer y último lugar, debería contarse con el hecho probado de que pueden producirse regresiones y detenciones en el desarrollo y tránsito de unos estadios a otros. La teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg ha sido confirmada parcialmente en varios campos, pero también se le han formulado diversas e importantes objeciones, que incluso han dado lugar a revisiones de ésta por parte de Kohlberg.

(1) En primer lugar, y al igual que ocurría en el caso de Piaget, puede objetarse a Kohlberg su excesiva insistencia en la importancia de los factores cognitivos para el desarrollo moral, con lo que habría descuidado otros factores también decisivos para dicho proceso, como son los aspectos sociales, emocionales o simplemente individuales. De este modo, su teoría acaba tomando una orientación intelectualista y unilateral (que prima excesivamente un único aspecto del desarrollo moral) en la consideración de los aspectos evolutivos del fenómeno moral.

(2) En segundo lugar, se puede acusar a Kohlberg de realizar una cierta absolutización —carente de base— de los modelos morales occidentales, en especial al establecer los contenidos de los veinticinco apartados del cuestionario-encuesta que sirven para confeccionar los modelos-tipo y los correspondientes seis estadios evolutivos de la Moral.

Así pues, Kohlberg atribuye una universalidad que no parecen tener a aspectos de conducta que poseen un carácter ligado por completo a la cultura occidental³³.

³³ Con esto, Kohlberg estaría cayendo en el mismo error de casi todos los psicólogos de la Moral anteriores o posteriores a él: introducir subrepticamente una dimensión prescriptiva en una consideración pretendidamente descriptiva del fenómeno moral. El caso más claro en Kohlberg es su in-

(3) Se ha objetado también contra Kohlberg, ya desde un punto de vista más concreto, que algunos aspectos de su teoría carecen de respaldo empírico verificable, sobre todo su sexto estadio y, por supuesto, ese séptimo estadio llamado por él algunas veces «religioso» y que ha aparecido en sus últimos trabajos³⁴.

Independientemente del hecho de que los estadios morales de Kohlberg deben ser interpretados como construcciones ideales y formales, elaborados para dar cuenta de la experiencia y no a partir de ella, sin embargo, es preciso reconocer que, en el plano estrictamente empírico, la existencia del sexto estadio no está confirmada de modo suficiente, por lo que sería quizá más adecuado considerarlo una elaboración teórica a partir del quinto estadio, o como una forma avanzada e ideal de éste. Ahora bien, la mayor virtud de la teoría de Kohlberg es, precisamente, la asimilación e incorporación de éstas y otras muchas críticas que se le han formulado, a partir de las cuales Kohlberg y sus colaboradores han procedido a continuas revisiones de sus posiciones, lo que ha aumentado la coherencia y solidez explicativas de dicho paradigma. Estos trabajos de revisión se centran esencialmente en tres aspectos muy polémicos de su teoría, algunos de ellos ya mencionados:

- (1) El modelo Kohlbergiano no es universal ni válido para todas las culturas, puesto que el sexto estadio no se da fuera del ámbito occidental, e incluso raramente dentro de éste.

tento de solucionar la Falacia Naturalista directamente a partir de las evidencias obtenidas en el estudio de la evolución del fenómeno moral. El problema, sin embargo, no reside en el muy interesante proyecto de acercar y conectar la prescripción o la normatividad y la experiencia real y concreta, sino en pensar que esa relación es directa y que, de algún modo, la prescriptividad es un añadido colateral de lo puramente fáctico.

³⁴ Cfr. L. KOHLBERG & C. POWER: «Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage», Cap. 9 de Lawrence KOHLBERG: *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper & Row, 1981, p. 371; cfr. también L. KOHLBERG & C. POWER: «Moral Development, Religious Development, and the Question of a Seventh Stage.» *Zygon*, (en prensa); cit. por RUBIO CARRACEDO: *La ética y el hombre*, ed. cit., p. 172 y nota 138^a, en donde se hace referencia además a los siguientes trabajos sobre el mismo problema: L. KOHLBERG & C. POWER: «Religion, Morality, and Ego Development», en *Towards Moral and Religious Maturity*, Morristown (N.J.), Silver-Burdett, 1980. J. Fowler ha intentado desarrollar una teoría del desarrollo religioso paralela a la de Kohlberg, cfr. J. FOWLER: «Stages in Faith: The Structural Developmental Approach», en T. HENNESSEY (ed.): *Values and Moral Development*, New York, Paulist Press, 1976; del mismo autor «Mapping Faith's Structures: A Developmental View», en J. FOWLER & S. KEEN (eds.): *Life Maps: Conversations on the Journey of Faith*, Waco (Tex.), Word Books, 1978.

(2) Dicho modelo no es tampoco universal en lo que se refiere a la especie humana, ya que, como Carol Gilligan ha demostrado³⁵, no parece poder aplicarse correctamente a las mujeres, que parecen poseer secuencias, modelos e incluso estructuras diferentes a las del hombre en su evolución moral.

(3) Por último, dicho modelo tiene que establecer y diferenciar mucho más claramente sus facetas prescriptivo-normativas (éticas, en definitiva) y descriptivo-explicativas (científicas)³⁶.

³⁵ Cfr. a este respecto uno de los últimos trabajos de esta autora: GILLIGAN, C.; WARD, J.V.; TAYLOR, J.M. (eds.): *Mapping the Moral Domain. A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1988. Sobre la polémica entre Gilligan y Kohlberg, así como sobre las relaciones entre el pensamiento feminista y las teorías del desarrollo moral cfr. en español Esteban PÉREZ DELGADO y Adelina GIMENO: «Feminismo y desarrollo moral.» *CLAVES de razón práctica*, nº 6 (Octubre 1990); pp. 59-61, así como PÉREZ DELGADO, E. & GARCÍA ROS, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral (Historia, teoría e investigación actual)*, Madrid, Siglo XXI, 1991, cfr. cap. 8, pp. 133 y ss. El trabajo más clásico de Carol Gilligan, a partir del cual se produjo su alejamiento de algunos de los postulados básicos de Kohlberg es: GILLIGAN, C.: *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1982. [Trad. cast.: *La moral y la teoría (Psicología del desarrollo femenino)*. Traducción de Juan José Utrilla, México, F.C.E., 1985.]

³⁶ Otras referencias sobre Kohlberg y su teoría: K. BERGLING: *Moral development. The Validity of Kohlberg's Theory*, ed. cit. A. COLBY & L. KOHLBERG: *The Measurement of Moral Judgement (Vol.I: Theoretical Foundations and Research Validation)*. Ed. cit. A. COLBY & L. KOHLBERG: *The Measurement of Moral Judgement (Vol.II: Standard Issue Scoring Manual)*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 977 pp. A. COLBY, «Evolution of a Moral Development Theory», loc. cit. DE PALMA, D.J. & FOLEY, J.M. (eds.): *Moral Development: Current Theory and Research*, New York, John Wiley & Sons, 1975; pp. 95-111. Ileana ENESCO: *La comprensión infantil de normas sociales*. Madrid, CIDE, 1988. 72 pp. GILLIGAN, C.; WARD, J.V.; TAYLOR, J.M. (eds.): *Mapping the Moral Domain. A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*. ed. cit. Esperanza GUIZÁN: «El desarrollo de los valores morales en el niño.» En AA.VV.: *Desarrollo humano*, Santiago de Compostela, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1981. R. HERSCH, J. REIMER & D. PAOLITTO: *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Ed. cit. J.A. JORDAN, F.F. SANTOLARIA (eds.): *La educación moral hoy*. Barcelona, P.P.U., 1987. Lawrence KOHLBERG: *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, ed. cit. L. KOHLBERG & C. POWER: «Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage», ed. cit. Lawrence KOHLBERG: *Moral Stages: a Current Formulation and a Response to Critics*. Karger, 1983. 173 pp. Lawrence KOHLBERG: *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco, Harper & Row, 1984. XXX+729 pp. L. KOHLBERG: «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral.» En J.A. JORDAN, F.F. SANTOLARIA (eds.): ob. cit., pp. 85 y ss. Tony MIFSUD, S.J.: *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: Presentación crítica*. Ed. cit. Esteban PÉREZ DELGADO y Adelina GIMENO: «Feminismo y desarrollo moral.» Loc. cit. R.S. PETERS: *Desarrollo moral y educa-*

6. LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA COMO CATEGORÍAS FORMALES.

ALGUNAS PARADOJAS DE LA ÉTICA DE LA AUTONOMÍA EN KOHLBERG³⁷

Aunque originariamente Kohlberg pretende perfeccionar las aportaciones de Piaget a la teoría del desarrollo moral, sin embargo, su explicación del tránsito desde la heteronomía hasta la autonomía moral —condicional, 5º estadio, o plena, 6º— adolece de algunos problemas que sin embargo no tenía la de Piaget. En primer lugar, la teoría de Piaget era gradualista: no existía una ruptura brusca entre la moral heterónoma y la autónoma, lo cual es más coherente con nuestra experiencia moral cotidiana, que nos dice que en gran parte de nuestra vida moral seguimos —no es necesario que sea de modo mecánico— los modos ya establecidos por nuestras sociedades o grupos, sin que ello nos impida ser seres morales relativamente autónomos en lo que se refiere a los principios morales básicos; por otra parte, Piaget explicaba de un modo bastante convincente cómo la cooperación y la interacción múltiple entre los niños, normalmente dentro de los grupos de edad, daba lugar progresivamente al desarrollo de estructuras de comportamiento autónomas. En ese sentido, la autonomía dentro de la teoría de Kohlberg parece surgir *ex novo*, esto es, sabemos que existe, que los individuos la muestran, pero no sabemos de modo claro de qué ha salido, ni de dónde ni cómo. Por otra parte, en la medida en que el cognitivismo y la tesis del paralelismo entre desarrollo del juicio y desarrollo moral se hacen en Kohlberg más intensos, los conceptos de autonomía y heteronomía adoptan en dicha teoría una naturaleza casi exclusivamente racional-formal, lo que da lugar, como muy bien ha señalado Laurence Thomas³⁸, a graves paradojas que hacen poner en cuestión la conveniencia de un enfoque ético teórico que explique el desarrollo de la realidad moral en términos exclusivos de autonomía y heteronomía.

Uno de los aspectos más conflictivos de la teoría de la autonomía y heteronomía moral de Kohlberg está relacionado con su tesis según la cual las primeras etapas del desarrollo moral, que

ción moral, ed. cit. Jean PIAGET: *El criterio moral en el niño*, ed. cit. J.M^º PUIG ROVIRA y M. MARTÍNEZ MARTÍN: *Educación moral y democracia*. Ed. cit. John Martin RICH & Joseph L. DeVITIS: *Theories of Moral Development*. Ed. cit. J. RUBIO CARRACEDO: *La ética y el hombre*. Ed. cit., parte II, cap. IV. J. RUBIO CARRACEDO: «La psicología moral (de Piaget a Kohlberg).» *Loc. cit.*, pp. 481-532.

³⁷ Formuladas sustancialmente y de modo muy agudo por Laurence THOMAS en su trabajo «Morality and psychological development.» En SINGER, P. (Ed.): *A Companion to Ethics*, Oxford, Basil Blackwell, 1991.

³⁸ THOMAS: *ob. cit.*, pp. 471-474.

comprende los estadios 1 a 4, están vacías o libres de contenidos morales específicos, que son totalmente heterónomas en el sentido de que se aceptan los contenidos de la Moral imperante, de que no hay una adopción plenamente moral —autónoma— de esos contenidos.

Esto da lugar a lo que podríamos denominar primera paradoja de la heteronomía moral. Las etapas heterónomas del desarrollo moral, si interpretamos fielmente a Kohlberg, no tendrían nada que ver con el tipo de contenidos morales aceptados ni con los procedimientos empleados para el aprendizaje moral de los individuos, sino tan sólo con el hecho de que los individuos se limitan a adoptar la Moral imperante en su sociedad, en su grupo, etc.

A modo de comentario intermedio, señalaré que obviamente esto va en contra del propio Piaget, quien era bastante aristotélico a este respecto, por cuanto tendía a considerar que, en independencia del grado de desarrollo cognitivo del individuo, éste llegará a ser un sujeto autónomo si, incluso en las etapas heterónomas, el aprendizaje tiende a ser autónomo. De la misma manera, el desarrollo por ejemplo del sujeto hacia una consideración universal y reversible de los intereses de otros sujetos no es posible que se produzca a partir de unos contenidos morales ajenos totalmente a esta estructura. En resumen, «una persona podría llegar a ser moralmente buena sólo si primero realiza habitualmente cosas moralmente buenas (*Ética a Nicómaco*)»³⁹.

Pues bien, el planteamiento de Kohlberg es estrictamente el contrario. La moral heterónoma es independiente de los contenidos y de los procedimientos, lo cual como veremos resultará antiintuitivo y paradójico.

Según Thomas, la consecuencia inmediata de este planteamiento será que, por ejemplo, los individuos de la Alemania de entreguerras que abrazaron y adoptaron la moral racista del partido Nazi muestran un grado de desarrollo moral similar o proporcional al que, por ejemplo, muestran también los ciudadanos canadienses actuales, por cuanto también la mayoría de estos últimos (Kohlberg mismo lo señala en su tabla de los estadios) adoptan de modo heterónomo la Moral imperante en su sociedad, una moral que tiene en cuenta de modo prioritario el bienestar generalizado de todos sus ciudadanos sin restricciones.

Es obvio que la capacidad para identificarse con los intereses e ideales de un grupo lo más amplio posible, e incluso con la so-

³⁹ THOMAS: *ob. cit.*, p. 471.

ciudad como un todo, puede considerarse como una etapa de desarrollo psicológico. Ahora bien, la primera paradoja de Kohlberg surge si aplicamos la tesis del paralelismo entre desarrollo psicológico y desarrollo moral, porque ello nos obligaría a reconocer y admitir que también existe ahí un desarrollo moral. La paradoja es obvia: estaríamos reconociendo en los convencidos ciudadanos de la Alemania nazi un nivel de desarrollo moral que, por definición, les impediría el acceso a una moral autónoma, ya sea del contrato o de los principios. Esto es, su desarrollo impediría más que posibilitaría su desarrollo; su heteronomía formal desprovista de contenidos les anclaría definitivamente en una etapa extraña a la autonomía.

Ante estas consecuencias, Laurence Thomas considera que deben ser tenidas en cuenta dos cosas: no podemos hablar del desarrollo moral en independencia de los contenidos y los procedimientos (lo que invalidaría una de las tesis básicas de Kohlberg); y no existe un paralelismo o isomorfismo completo (otra de las tesis de Kohlberg)⁴⁰ entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral.

En lo que respecta a la relación de la moral con el contexto histórico, Kohlberg parece integrar y asimilar esta objeción señalando que también dentro, por ejemplo, del estadio 6^o se dan divergencias entre los sujetos dependientes precisamente de su vinculación a diferentes medios culturales⁴¹. El problema de esta respuesta está en que, por solucionar un problema concreto, Kohlberg mismo pone en cuestión su supuesto genérico más importante: la universalidad de los estadios del desarrollo moral.

En cualquier caso, lo que la primera paradoja de Kohlberg pone de manifiesto es que parece imposible que el desarrollo de las formas autónomas más complejas de moralidad surja repentinamente; muy al contrario, parecen necesitar en los sujetos preparación, «entrenamiento» moral. Así las cosas, sin embargo, parece difícil comprender cómo pueden constituir algunos tipos de moral heterónoma, convencional, una preparación para la moral postconvencional de corte universalista que delinea Kohlberg.

La conclusión de todo esto, que en cierto modo va en contra de Kohlberg, es que si el tránsito hacia una moral más elevada, postconvencional, autónoma, puede ser considerado a ciencia

⁴⁰ KOHLBERG: *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper & Row, 1981, p. 136.

⁴¹ *Ibid.*, p. 129.

cierta un mejoramiento moral, sin embargo, ese tránsito no puede producirse desde cualquier moralidad heterónoma o convencional, por cuanto el desarrollo hacia una moral postconvencional o autónoma —da igual que sea kantiana o utilitarista— es incompatible con ciertos tipos de moralidad convencional o heterónoma. Así pues, y en contra de Kohlberg, el desarrollo moral, el paso desde la heteronomía hasta la autonomía moral, no es independiente de los contenidos morales. Dice Laurence Thomas sobre esto:

«En general parece como si no pudiera haber ningún desarrollo moral en ausencia de algún contenido sustantivo sobre lo que es bueno o malo. (...) De acuerdo con esto, no queda claro que los primeros estadios de Kohlberg constituyan estadios del desarrollo moral. El desarrollo moral sería completamente imposible en ausencia de un aprendizaje moral. La teoría de Kohlberg no es incompatible con dicho aprendizaje. Simplemente ocurre que Kohlberg presenta su teoría como si tal aprendizaje no fuera central en este tipo de desarrollo.»⁴²

La segunda paradoja de la ética de la autonomía propuesta por Kohlberg⁴³, tiene que ver con la descripción que realiza dentro del estadio 6° de algunas características de los sujetos morales plenamente autónomos, entre las que incluye la de ser capaces de sacrificar la vida propia por las creencias morales.

En «Santos y héroes» de J.O. Urmson⁴⁴, en *Superrogation* de Heyd⁴⁵ y de modo más concreto y particular en *La ética del aborto y la eutanasia*⁴⁶ de Martín Diego Farrell, se han discutido ampliamente las implicaciones de tesis similares a la de Kohlberg —quien manifiesta explícitamente haber realizado un mero desarrollo de la ética kantiana—, y sobre todo los problemas que presentan todas ellas a partir de la introducción en la Ética del concepto de superrogación.

⁴² THOMAS. *ob. cit.*, p. 472.

⁴³ Acertadamente planteada también, al menos la idea básica —ya no su conexión con el problema de la superrogación—, por Thomas en *ob. cit.*, pp. 472 y ss.

⁴⁴ URMSON, J.O.: «Santos y héroes.» En FEINBERG, Joel (Comp.): *Conceptos morales*, México, FCE, 1985; 106-129. (Ed. orig.: en FEINBERG, Joel (Ed.): *Moral Concepts*, Oxford, Oxford University Press, 1969; 60-73. También en: MELDEN, A.I. (Comp.): *Essays in Moral Philosophy*, Seattle, University of Washington Press, 1958; 198-216.)

⁴⁵ HEYD, David: *Supererogation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

⁴⁶ Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1985.

Lo superrogatorio puede ser definido⁴⁷ como aquello que es loable moralmente pero no exigible. Los ejemplos más claros de superrogación son la heroicidad y la santidad. Las estimamos de modo evidente, pero a nadie se le ocurriría exigir las. Así pues, y todos esos autores insisten en ello, lo superrogatorio es algo que en cierto modo está fuera del ámbito moral y que, por tanto, no puede convertirse en una etapa del desarrollo moral, no es incluíble sin más en lo que es la descripción de un agente moral autónomo, de un ser humano moralmente educado⁴⁸. Así pues, la

⁴⁷ Una definición de dicho concepto y una aplicación al ámbito de la discusión de los deberes para con la propia muerte puede encontrarse en mi trabajo «Suicidio y Fiesta del Yo. El suicidio como transgresión moral definitiva. A propósito de «On Suicide» de David Hume.» *Tevloi. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, vol. I, n° 1 (Febrero 1992); 149-166.

⁴⁸ Esperanza Guisán y Javier Pérez Carrasco expusieron serias y creo que fundadas objeciones a mi intento de «exclusión ética» de la santidad y la heroicidad, ensayando una refutación de mi posición por medio de lo que creo es una definición persuasiva tanto de una como de otra «virtud». Ambos argumentaron en el debate público de este trabajo que, aunque no defendiésemos la santidad y la heroicidad como virtudes morales en su sentido más fuerte, sí podríamos hacerlo adoptando éstas una forma «debilitada» o diríamos «moralizada». No tengo ningún inconveniente en reconocer que esto es posible e interesante; junto a esto, creo sin embargo que la santidad y la heroicidad «desacralizadas» de la que ellos parecen hablar pierden, por vía precisamente de ese proceso, su propia naturaleza específica. En cualquier caso, la santidad y la heroicidad a la que parece tender a referirse el último Kohlberg no es, en mi opinión, esa santidad sin santos y heroicidad sin sangre a la que creo se referían mis dos amistosos –y amigables– objetores. Junto a esto, debo manifestar que no creo que ésta sea una cuestión fácil de solucionar en absoluto, por cuanto exige un completo análisis y delimitación de conceptos tan fundamentales como los de virtud, deber, valor, etc. En suma, una completa realización de una teoría contemporánea de las virtudes –en una línea más cercana a *Pagan Virtue* de John Casey que a *After Virtue* de MacIntyre– ha de ser en mi opinión la única posibilidad de alcanzar una adecuada aclaración del problema de la superrogación.

En cualquier caso, esta discusión en lo que respecta a Kohlberg tiene unos límites más precisos. Es evidente que mi descripción de la Moral como el ámbito de lo exigible puede ser demasiado restrictiva. Sin embargo, el problema es otro, o al menos eso creo en lo que respecta a Kohlberg, no ya a Esperanza Guisán y a Javier Pérez Carrasco.

La aparición de un estadio superrogatorio en la teoría de Kohlberg, en el que casualmente sólo estarían situados personajes a medio camino entre la Moral y la Religión, obedece a mi modo de ver a una carencia de un tratamiento autónomo del desarrollo moral frente al fenómeno religioso. Así pues, en principio, no me opondría a una aceptación de una superrogación autónoma, pero el problema es que dicho ámbito *suele* estar vinculado a intentos no demasiado transparentes de fundamentación religiosa de la Moral –ya en los contenidos ya en la forma–. No sé si con esto incurro en una ética de mínimos, o si estoy dentro de ese crepúsculo del deber descrito con bastante acierto y gran cantidad de retórica por Lipovetsky (*El crepúsculo del deber –La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona,

segunda paradoja de Kohlberg es la constituida por el hecho de que el desarrollo moral tiene como fin o meta moral una autonomía del agente moral entendida en términos que ya no son estrictamente morales sino cuasirreligiosos, prefigurando así la discutida idea de un 7º estadio del desarrollo moral, el religioso, a partir del cual se pretende realizar por parte de Kohlberg una cierta unificación, no sabemos si descriptiva o normativa, del desarrollo moral con el desarrollo religioso.

Por otra parte, la autoinmolación por motivos morales puede ser puesta en cuestión ya no sólo como algo exigible sino incluso como loable. Dicha inmoción se produce como consecuencia de una concentración y sublimación de los fines de la vida humana en un solo y exclusivo metafin de naturaleza moral⁴⁹. Así pues, los individuos «superautónomos» del 6º estadio de Kohlberg son mártires en potencia, porque la consecución de la perfección moral se ha convertido de forma bastante inhumana en la fuente exclusiva de autoestima para el sujeto.

Además, y para volver más absurda la paradoja, hacer culminar el desarrollo y la autonomía moral en un estadio superrogatorio, en sentido estricto amoral, condena al común de los mortales al dilema de acabar muertos —real o potencialmente— en nombre de la autonomía moral, o de quedarnos —desgraciadamente según Kohlberg— en un estadio utilitarista de desarrollo moral.

Nos queda el consuelo, sin embargo, de que el propio Kohlberg confiesa que excepto Sócrates, Gandhi o Lutero King, y alguno más, casi nadie alcanza el estadio 6º. Habrá que preguntarse entonces: ¿no será que dicho estadio está pensado para ángeles y dioses, y no para seres humanos? En cualquier caso, la estadística —a la que tanto se recurre en este caso— apunta a que hay más hombres y mujeres que santos y santas, y con eso debería bastarnos a los educadores morales. Crear santos en la Tierra es un trabajo difícil, y en cualquier caso el M.E.C. se lo ha atribuido a otra área de conocimiento. Quizás, finalmente, deba-

Anagrama, 1994; ed. orig.: *Le crépuscule du devoir -L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard, 1992) pero sigo creyendo en el sentido de la fundamentación autónoma y laica de la Moral y, por ello, en general, cuando se habla de superrogación tiendo a considerar que estamos en el Reino de los Fines absolutos, en el ámbito de la Religión, o para ser más exactos de la Moral Religiosa, no en los confines de la Ética.

⁴⁹ Este fenómeno se encuentra adecuadamente descrito y puesto en su contexto en THOMAS, L.: *Living Morality: A Psychology of Moral Character*, Philadelphia, Temple University Press, 1989.

mos reconocer que una exagerada insistencia en la autonomía y en la razón nos ha hecho renegar de la obligación fundamental de la educación moral: no fabricar héroes, santos ni profetas, sino tan sólo hombres felices y algo dignos. Yo con eso, que no es poco, me conformo. Dejo la autonomía empírea para los mártires y como un simple agente moral a secas me quedo en el reino de este Mundo —aunque esté tan sólo en un pobre quinto estadio «utilitarista»—. Con Alejo Carpentier, creo que el fin de esta vida y de la Ética, también de cualquier educación, es hacer que los seres humanos señoreen ese reino de este Mundo. Si ello se puede hacer con la autonomía, bueno está, si no, habrá que abandonar la autonomía y quedarnos simplemente con la Ética, quien como Hume decía es una agradable compañía.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Hemos visto, pues, que la teoría cognitiva del desarrollo moral presenta junto a sus muchas virtudes puntos extremadamente discutibles. ¿De dónde proceden estos problemas? A mi modo de ver, y como ya dije al principio de este trabajo, de unos fundamentos filosóficos excesivamente monolíticos que dan lugar a consecuencias empírico-filosóficas relativamente absurdas: por ejemplo, en la teoría de Kohlberg se asume la evidencia de la corrección de la definición kantiana de sujeto moral, se construye un modelo de secuencia moral de desarrollo que tiene como meta dicha definición, pero luego el trabajo empírico demuestra que los individuos humanos medios y normales más desarrollados moralmente —y su moral—, aquellos que han logrado llegar a una etapa de desarrollo caracterizada por la asunción de una moral de la autonomía y de la independencia relativa frente a las presiones sociales y de grupo responden en general al modelo de un utilitarismo avanzado. Ante esto, lo único que se responde es que por un lado va la teoría normativa y por otro la realidad descriptiva. Evidentemente, como humeano de formación, sé bien que la relación entre descripción y prescripción no puede ser deductiva; ahora bien, tampoco es consistente filosóficamente dar por sentada una total ruptura entre el orden del Es y el del Debes. Quizás por eso habría que dar una respuesta más sólida al hecho de que la ética utilitarista sea tan importante en el plano descriptivo y, sin embargo, se halle totalmente ausente de las teorías al uso sobre el desarrollo moral humano. La solución a esto pasa por un análisis mucho más detallado que el realizado

por ejemplo por Kohlberg de la posible relación entre el paradigma empirista y utilitarista y las teorías del desarrollo moral. Pero eso ya será objeto de la segunda parte de este trabajo: «Hacia una reconciliación del Es y el Debe. Ensayo de una fundamentación empirista y utilitarista del desarrollo y la educación morales.»