

Máster Formación del Profesorado
Humanidades
2017/2018

“La Educación Moral”

Realizado: Carlos Daniel Albertos Fernández

Dirigido: D. Vicente Hernández Pedrero

Índice

Marco introductorio	3
Autores reconocidos	9
Emmanuel Kant	9
Jean Piaget	15
Lawrence Kohlberg	22
Jurgüen Habermas	32
Carol Gilligan	34
Lev Vigotsky	38
Comparación entre autores	42
Opinión personal	45
Práctica	51
Bibliografía	57

Marco introductorio

Todas las sociedades humanas, pasadas y presentes, han tenido un interés personal en la educación; y se dice que la enseñanza (en el mejor de los casos una actividad educativa) es la segunda profesión más antigua. Si bien no todas las sociedades disponen de suficientes recursos para apoyar las actividades e instituciones educativas, todos, por lo menos, reconocen su centralidad, y por buenas razones. Por un lado, es sabido que los niños nacen analfabetos, e ignoran las normas y los logros culturales de la comunidad o sociedad en la que han sido nacido; pero con la ayuda de maestros profesionales y aficionados dedicados en sus familias y alrededores inmediatos (y con la ayuda, también, de los recursos educativos disponibles a través de los medios y hoy en día Internet), en pocos años pueden leer, escribir, calcular y actuar de maneras culturalmente apropiadas. Algunos aprenden estas habilidades con más facilidad que otras, por lo que la educación también sirve como un mecanismo de clasificación social y, sin duda, tiene un enorme impacto en el destino económico del individuo. En términos más abstractos, la educación equipa a los individuos con las habilidades y el conocimiento sustantivo que les permite definir y perseguir sus propios objetivos, así como participar en la vida de su comunidad como ciudadanos autónomos y plenos.

Pero esto sería tomar las cosas en términos muy individualistas, y también es fructífero tomar una perspectiva social, donde la imagen cambia algo. Resulta que en sociedades pluralistas como las democracias occidentales hay algunos grupos que no apoyan incondicionalmente el desarrollo de individuos autónomos, ya que tal gente puede debilitar a un grupo desde dentro pensando por sí mismo y desafiando las normas y creencias comunales; desde el punto de vista de grupos cuya supervivencia está amenazada, la educación formal y proporcionada por el estado no es necesariamente algo bueno. Pero de otras maneras, incluso estos grupos dependen para su supervivencia continua en los procesos educativos, al igual que las sociedades más grandes y los estados de los que forman parte; como John Dewey lo expresó en el capítulo inicial de su obra clásica; *Democracia y educación* (1916), en su sentido más amplio, la educación es el medio de la continuidad social de la vida (Dewey 1916, 3). Dewey señaló que los principales hechos ineludibles del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constituyentes de un grupo social hacen que la educación sea una necesidad, ya que a pesar de esta inevitabilidad biológica la vida del grupo continúa (Dewey, 3). La gran

importancia social de la educación se pone de relieve, también, por el hecho de que cuando una sociedad se ve sacudida por una crisis, esto a menudo se toma como un signo de deterioro educativo; la educación y los educadores se convierten en cabezas de turco.

No es de extrañar que un dominio social tan importante haya atraído la atención de los filósofos durante miles de años. Entre los temas más destacados en la filosofía acerca de la educación están: la educación como transmisión del conocimiento versus educación como el fomento de la investigación y las habilidades de razonamiento que conducen al desarrollo de la autonomía; la pregunta de qué debe ser este conocimiento, y cuáles son esas habilidades,; las preguntas sobre cómo el aprendizaje es posible, cuestiones que se relacionan con las capacidades y potencialidades que están presentes en el momento del nacimiento, y también con el proceso (y etapas) del desarrollo humano y en qué medida este proceso es flexible y, por lo tanto, puede ser influenciado o manipulado; la tensión entre la educación liberal y la educación vocacional, y la cuestión que se superpone debería ser prioritaria: la educación para el desarrollo personal o la educación para la ciudadanía (y la cuestión de si esta es o no una dicotomía falsa); las diferencias (si las hay) entre la educación y la enculturación; las distinciones entre educar versus enseñar vs. entrenamiento versus adoctrinamiento; la relación entre educación y mantenimiento de la estructura de clases de la sociedad, y la cuestión de si diferentes clases o grupos culturales pueden, justificadamente, recibir programas educativos que difieren en contenido o en objetivos; la pregunta de si todos los niños tienen o no el derecho a la educación provista por el estado, y si es así, debe esta educación respetar las creencias y costumbres de todos los grupos y cómo se lograría esto; y un conjunto de cuestiones complejas sobre la relación entre educación y reforma social, centradas en si la educación es esencialmente conservadora, o si puede y/o debe ser un (o el) agente de cambio social y/o liberación personal. Quizás la cuestión más fundamental es la concierne a los objetivos: ¿Cuáles son los objetivos e ideales básicos de la educación? ¿Qué deben hacer los educadores? Vale la pena señalar que, al menos en la tradición filosófica occidental, la mayoría de las figuras principales, con distintas calificaciones, consideraban el fomento de la razón o la racionalidad como un objetivo educativo fundamental. (Curren 2000, Scheffler 1973/1989, Siegel 1988, 1997, 2007)

Llevar a cabo una definición de la moral es un asunto más complejo dado que hay autores que incluso cuestionan la existencia de la misma en el ser humano. El argumento que esgrimen estos autores se basa en la sacudida que las consecuencias de los hitos bélicos del siglo XX dieron a los cimientos de la moral que se creía propia y exclusiva del ser humano. Todas estas atrocidades cometidas dieron lugar a pensar que la línea entre lo humano y lo propio de las bestias no era tan fina. Es una cuestión bastante estudiada y sobre la que se ha escrito mucho en el campo de la filosofía de la que se sigue hablando en los últimos 40 -50 años. Un ejemplo es “la teoría de la capa”, descrita por el investigador especializado en psicología, etología y primatología, Frans de Waal, según la cual “los seres humanos no somos verdaderamente morales, sino que la moralidad es un revestimiento cultural, una fina capa que oculta una naturaleza egoísta y brutal”(De Waal, 2006). Pero en este caso, tampoco sería correcto el basarse únicamente en la visión que describe al ser humano como malvado y egocéntrico, ya que nace con una serie de comportamientos desde lo más brutales y agresivos hasta los más nobles de altruismo y compañerismo, siendo necesarios ambos en el desarrollo del ser humano como especie.

Se podría decir que respecto a la moral existe un pensamiento que ha sido el tradicional y sobre el que se basan los demás. Este posicionamiento sería el del determinismo biológico, según el cual lo que nos define es nuestra carga genética, por lo que si por ejemplo se define una característica de personalidad de un individuo como una determinación genética, es demasiado simple en sí mismo porque no existe fenotipo alguno que solo necesite la influencia de los genes para su desarrollo, ya que los genes por ellos solos no hacen nada. Lo importante de esta cuestión a grandes rasgos es que no existe estudio bien fundamentado que demuestre la heredabilidad de las características de personalidad de los humanos, aunque esto no debe confundirse con la familiaridad.

La educación moral significa una educación ética para seguir los principios buenos y correctos de la vida. Consiste en algunos principios básicos, como la veracidad, la honestidad, la caridad, la hospitalidad, la tolerancia, el amor, la amabilidad y la simpatía. La educación moral hace a uno perfecto. La educación no está dirigida a obtener solo un título. La educación moral se puede aprender en el hogar, la escuela y la universidad. El alcance para impartir enseñanza moral a los niños es mayor en el hogar

que en la escuela o la universidad porque la mayor parte del tiempo se emplea en el hogar.

Solo un puñado de teóricos de la educación sostienen que si el mundo de los adultos se apartara del camino, los niños madurarían y se convertirían en personas plenamente realizadas. La mayoría de los pensadores, profesionales de la educación y padres reconocen que los niños nacen indefensos y necesitan el cuidado y la orientación de los adultos en su adolescencia y, a menudo más allá. Más específicamente, los niños necesitan aprender cómo vivir armoniosamente en la sociedad. Históricamente, la misión de las escuelas ha sido desarrollar en los jóvenes las virtudes tanto intelectuales como morales. La preocupación por las virtudes morales, como la honestidad, la responsabilidad y el respeto por los demás, es el dominio de la educación moral.

La educación moral, entonces, se refiere a ayudar a los niños a adquirir esas virtudes o hábitos morales que les ayudarán a vivir individualmente una buena vida y, al mismo tiempo, convertirse en miembros productivos y contribuyentes de sus comunidades. Desde este punto de vista, la educación moral debe contribuir no solo a los estudiantes como individuos, sino también a la cohesión social de una comunidad. La palabra moral proviene de una raíz latina (mos, moris) y significa el código o las costumbres de un pueblo, el pegamento social que define cómo las personas deben vivir juntas.

Immanuel Kant fue un filósofo que influyó en las ideas de la Ilustración, teniendo su pensamiento influencia en todo el mundo. Hizo hincapié en la importancia de comprender los principios y límites del conocimiento humano, las estructuras de la mente y el papel crucial de la experiencia directa y real en el desarrollo del pensamiento. En su opinión, nuestros pensamientos son el resultado de cómo nuestras mentes están estructuradas para pensar, pero también están limitadas por esas estructuras. Estas estructuras a priori determinan la forma de la mente y el razonamiento en particular. Dio un lugar importante a la causalidad (las relaciones de causa y efecto como aspectos del razonamiento) y el desarrollo en la comprensión del tiempo y el espacio. Estos, según Kant, son características centrales del desarrollo del intelecto.

Desarrolló la idea de los conceptos como categorías de comprensión. A través de estos, las personas pueden estar activas y hacer su propio pensamiento. Nuestras experiencias (el contenido de nuestro conocimiento) se forman a través de los sentidos.

Él llama a esto un aprendizaje a posteriori, lo que significa que depende de la experiencia. Nuestras mentes procesan lo que se experimenta (a través de ver, oír, tocar, saborear, oler y retroalimentar el movimiento), dando orden y comprensión a través de los conceptos en la mente. Escribió dos libros, que son hitos en la historia de la filosofía: Una Crítica de la Razón Pura y una Crítica de la Razón Práctica, en la última de las cuales escribió:

“Las cosas llenan la mente de una admiración y pavor cada vez más nuevos y crecientes, con más frecuencia y constantemente reflexionamos sobre ellos: los cielos estrellados sobre mí y la ley moral dentro de mí”

Esta visión está ganando cada vez más evidencia que la apoya, a través de la psicología cognitiva, los conexionistas, las neurociencias y el constructivismo social. También está respaldado por líneas socioculturales en la investigación. Hace tanto hincapié en el contexto sociocultural en el que los niños crecen, se desarrollan y aprenden, como en el camino biológico de su desarrollo. En el enfoque interaccionista, los niños no son vistos como nativistas únicos instigadores de su conocimiento, pre-programados para aprender de forma natural, y retenidos o ayudados según sea el caso por las variaciones en el entorno y la cultura.

En su lugar, son apoyados por los adultos y otros niños, que los ayudan a aprovechar al máximo el medio ambiente y el entorno cultural. Esto reafirma implícitamente la opinión de los pioneros de las tradiciones de la primera infancia de que el rol del adulto es crítico. Los adultos no son vistos como instructores empiristas que brindan información y conocimiento.

En cambio, son vistos como medios, el mecanismo por el cual los niños pueden desarrollar sus propias estrategias, iniciativas y respuestas, y construir sus propias reglas que permitan su desarrollo. Las primeras teorías e investigaciones de gran influencia también respaldan el enfoque interaccionista, y coinciden con la filosofía de Kant en aspectos importantes.

Por otra parte se encuentra Jean Piaget. Este se interesó en la epistemología genética, el estudio de cómo se desarrolla el conocimiento en los seres humanos. Se dio cuenta de la importancia de la primera infancia para el desarrollo posterior.

Con Piaget, Dewey y otros progresistas educativos, Kohlberg fue sensible a el papel que el ejercicio juicioso de la autoridad social puede desempeñar para ayudar a las personas a lograr una comprensión racional de la moralidad y desarrollar su capacidad para ver las fallas en normas sociales ineficaces, perjudiciales, injustas o

arbitrarias. A través de la investigación, la defensa pública y la implementación y evaluación de programas, Kohlberg usó la teoría del desarrollo moral cognitivo como una base para criticar las prácticas comunes en torno al establecimiento, la promulgación y el cumplimiento de las normas en las instituciones públicas. Ya sea por parte de un maestro, director de escuela, guardia de prisión, juez o padre, Kohlberg consideró las prácticas disciplinarias que dependen principalmente de la afirmación de autoridad (por ejemplo, "¡Hazlo porque así lo digo!") O la distribución de castigos extraños y recompensas (p. ej., "¡hazlo o te quedarás después de la escuela!") como desfavorable para el desarrollo moral cognitivo de los jóvenes. La culminación del trabajo de Kohlberg para promover el cambio cultural a nivel institucional fue el Proyecto Comunidades Justas. Intento en escuelas y centros de detención juvenil con diversos grados de éxito y longevidad, el Proyecto Comunidades Justas tuvo como objetivo crear una atmósfera favorable para el desarrollo moral y la adquisición de competencias democráticas mediante la introducción de mecanismos permanentes de toma de decisiones que operan según los principios de autogobierno y democracia participativa directa. Sin embargo, el mayor legado educativo de la teoría del desarrollo moral cognitivo es la nueva base científica que dio a un viejo enfoque de la educación moral: el análisis del dilema.

En su exitoso libro *In a Different Voice* (1982), Carol Gilligan argumentaba que el esquema Kohlberg solía clasificar los estilos de razonamiento moral en términos de su adecuación cognitiva reflejaba una tendencia característicamente masculina a priorizar el valor de la justicia cuando se enfrentaba a una problema moral. Señaló que era pertinente que Kohlberg no hubiera incluido mujeres en su muestra de investigación. Debido a que las mujeres, de acuerdo con la investigación de Gilligan, priorizan el valor de preocuparse por la justicia, la teoría de Kohlberg es parcial en contra de las mujeres. Al promover esta afirmación, Gilligan asocia la teoría de Kohlberg con una larga línea de filósofos y psicólogos de la tradición intelectual occidental (por ejemplo, Agustín, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau y Sigmund Freud) que han postulado diferencias de género cualitativas en la moralidad y consideran que la orientación moral típica de las mujeres es limitada, inferior e incluso infantil.

A pesar de sus limitaciones empíricas, la crítica de Gilligan a la teoría de Kohlberg ha tenido una gran influencia en la evolución del campo de la psicología moral y la educación moral. En primer lugar, fue fundamental para empujar a los

teóricos del desarrollo cognitivo a buscar la validación empírica entre géneros y transcultural para la teoría del desarrollo moral. Segundo, y en el nivel teórico, condujo al desarrollismo cognitivo a una apreciación más completa del bienestar como un valor moral fundamental. En tercer lugar, el libro de Gilligan dio un impulso considerable a un enfoque completamente nuevo de reflexión ética, deliberación y elección, a saber, la ética del cuidado. Ahora establecida como una escuela de pensamiento dominante en ética normativa, la ética del cuidado ha sido defendida y elaborada por un considerable número de filósofos y educadores. En la obra de Gilligan, los especialistas en ética perciben un poderoso desafío no solo para la concepción Kohlbergiana de la persona moralmente desarrollada sino, más ampliamente, para una cultura ética y política en las sociedades occidentales que parece elevar arbitrariamente la justicia, la igualdad, los derechos y el individuo mientras denigra la bondad y el cuidado de los demás, la solidaridad y las relaciones cara a cara como elementos esenciales en nuestras descripciones del pensamiento ético, la elección ética y la sociedad ética.

Como se tratará a lo largo de este texto, cada autor entiende el desarrollo de la educación en el niño de una manera distinta, habiendo tanto autores que consideran que el niño pasa por unas etapas fijas a determinada edad como aquellos que consideran que la educación es un proceso de construcción de conocimiento en base a las estructuras previas existentes.

A lo largo de este trabajo se realizará una revisión de varios de los autores más reconocidos mundialmente con el tema de la educación, así como de la moral y del desarrollo de la misma y de la intersección entre ambas, la educación moral.

Autores reconocidos

Emmanuel Kant

El primero de los autores a comentar por su profundo punto de vista es Emmanuel Kant, uno de los autores que relaciona directamente la educación con la moral. Nació en 1724 en Königsberg, en Prusia. Respecto a la religión con la que se crió es importante tener en cuenta que a finales del siglo XVII y como señal de protesta a la ortodoxia religiosa en la predominaban las formas dogmáticas frente a la vivencia de la fe, se extendió por Alemania el pietismo, una tendencia religiosa que fue seguida por los

padres de Kant y por tanto ejerció una honda influencia en el propio Kant. El pietismo fue una doctrina religiosa que daba más importancia a la experiencia religiosa interna y personal más que a una exteriorización de la religiosidad y a una rutina de lectura y estudio de la Biblia. Se consideraba que la oración compartida era más importante que la liturgia.

A sus ocho años ingresa en el Collegium Fridericianum, la considerada en esa época la mejor escuela de Königsberg, dominada también por el pietismo, lo que suponía una profunda religiosidad y un tipo de vida dominada por la austeridad. En 1740 ingresó en la Universidad de Königsberg, que contaba con tres Facultades “superiores” que eran Teología, Derecho y Medicina y una “inferior”, que era Filosofía. Kant se matriculó en la Facultad de Filosofía según era la costumbre, pero no llegó a inscribirse en ninguna de las Facultades “superiores”. Tras siete años termina sus estudios en la Universidad y ejercerá durante otros siete años de profesor privado. Posteriormente y tras la defensa de una tesis en latín sobre los primeros principios de la Filosofía, obtuvo la habilitación para ejercer como profesor auxiliar en la Universidad de Königsberg, en la que permanecería ya a lo largo de toda su carrera docente. En 1781 publica unos de sus textos más conocidos, cuyo título traducido al español sería “Crítica de la razón pura” a la que le siguieron con relativa premura, los “Prolegómenos para toda metafísica futura”, la “Fundamentación de la metafísica de las costumbres” y sus restantes obras “Críticas”.

Desde su punto de vista de este autor, el tener un buen carácter moral es una de las cosas más importantes, si no la más de la vida adulta. De esta forma, Kant ve la formación del carácter como una precondition para casi todo lo que este relacionado con la educación. Tiene un punto de vista muy pesimista acerca de la condición original del ser humano, estando este dominado por el pecado y la debilidad, de manera que la educación tendría que tomar este asunto seriamente en cuenta. En las propias palabras del autor, “si queremos formar el carácter de los niños, es realmente importante el enseñarles un determinado plan y determinadas reglas en todos los ámbitos. Por ejemplo, deben establecerse horarios para dormir para trabajar y para el placer. Además estos horarios no deben ser acortados o alargados”. El pensamiento del autor sigue la línea de que este establecimiento de reglas debe de proceder de una fuente de autoridad, como podrían ser los profesores o los propios padres. Tiene que realizarse de manera estricta, ya que el carácter indomable del niño estará fuera de control. Por lo tanto, lo correcto sería acostumbrarlos a la disciplina. Se ve requerida obediencia por su parte.

Sobre todas las cosas, la obediencia es una característica esencial en el carácter del niño. En este caso se puede encontrar cierto paralelismo con el modo de pensar religioso (hay que recordar la fuerte tendencia religiosa que marcó el pensamiento de Kant), ya que en el Génesis de la Biblia, la primera historia acerca de ser humano es la del pecado original, siendo este el pecado de la desobediencia. Esto enfatiza la idea de que el ser humano es por naturaleza desobediente, por lo tanto, la obediencia sería la mayor virtud a la que puede optar el mismo.

Para Kant, aquello que es bueno sin lugar a dudas es la voluntad para realizar lo correcto. Todo lo demás, puede ser usado para buenos actos como para malos actos, pero la voluntad de hacer el bien será el bien más puro. Pero, el ser humano es imperfecto y actúa en ocasiones de acuerdo a sus otros deseos, sin embargo, el actuar desde la voluntad de hacer el bien es la única forma de ser un ser moral. Para Kant no es tan importante las consecuencias de los actos realizados, sino si estos fueron realizados por las razones correctas. Las únicas y genuinas buenas acciones son aquellas que se hacen puramente respetando las leyes morales. Por tanto se piensa que la moral es un sistema de reglas que se pone el ser humano sí mismo. Normalmente, el respeto a las reglas es el resultado de pertenecer a un determinado grupo. Como ejemplo, una persona respeta las reglas de su país porque es un ciudadano de este. Las reglas morales aparecen en el ser humano como resultado de ser seres guiados por la razón, viendo la razón como la capacidad de escuchar y entender las razones de las cosas. Hay ciertas reglas que no pueden ser ignoradas y que implican a todas las personas.

Kant estaba profundamente preocupado con la pedagogía, y su "plan de estudios moral" incluye consejos específicos sobre cómo fomentar un carácter moral. Este hecho parece sugerir que se requiere un tipo de educación formal para aprender y aplicar la ley moral. La evidencia biográfica sugiere que Kant estaba profundamente interesado e involucrado con la educación, especialmente la educación moral (ver Kuehn, 2003). Kant tenía décadas de experiencia como educador. Después de terminar sus estudios en la Universidad de Königsberg, Kant trabajó como tutor de hogar durante siete años. Además de unos 43 años de conferencias continuas en la universidad, Kant participó activamente en la promoción de Philanthropinum, una escuela en Dessau cuyos principios se basaban principalmente en los ideales de educación de Rousseau. Y, en un punto, Kant comenta que la educación es "el mayor y más difícil problema que se le puede dar al ser humano" (Kant, 2007, 9: 446). Las discusiones de Kant sobre la

pedagogía aparecen principalmente en sus conferencias sobre pedagogía, transcritas (a pedido de Kant) por su colega Friedrich Theodor Rink. Las notas originales de Kant se perdieron hace mucho tiempo, y ha habido un considerable debate sobre la organización de las conferencias de Kant (Kuehn,2003). Sin embargo, muchas de las ideas que aparecen en las conferencias sobre pedagogía aparecen en otros textos, incluida la Crítica de la Razón Práctica, la Metafísica de la Moral, y en las notas y conferencias de Kant sobre ética y antropología.

Debido a la relativa falta de organización de algunos de los escritos de Kant sobre educación, existe un desacuerdo entre los comentaristas sobre la mejor manera de dividir las etapas de la filosofía educativa de Kant. Esta discusión sigue la propia división de Kant de las etapas en sus conferencias sobre antropología (ver Kant, 1998). Allí, divide las etapas de la educación en cuatro etapas, agrupadas por pares bajo los títulos de "educación negativa" y "educación positiva". La educación negativa incluye, primero, las recomendaciones de Kant para la crianza de bebés y niños pequeños y, en segundo lugar, una etapa que Kant llama disciplina.

La educación positiva incluye por tanto, una etapa que involucra el civismo y la cultura y en último lugar una etapa final llamada moralización.

La primera etapa de educación negativa, la nutrición, implica tanto sugerencias para el cuidado de los bebés como, más relevantes para la discusión en cuestión, sugerencias sobre cómo evitar que varias inclinaciones se arraiguen en el niño. En varias de las conferencias de Kant sobre antropología, Kant acredita a Rousseau por promover este tipo de educación, pero también lo critica por limitar esencialmente su explicación de la educación a esta etapa (véase Kant 1998). Para Kant, un objetivo principal de la etapa de crianza será "evitar que los niños se suavicen" o se echen a perder y estén acostumbrados al lujo. Por lo tanto, Kant advierte que no debe correr inmediatamente hacia un niño llorando, ya que esto es malo para el niño.

Lejos de tolerar el abuso, Kant sugiere más bien que comencemos a dar forma a los niños con una disposición que no se aleje del deber en aras de la comodidad, o porque simplemente haya establecido un hábito que se interpone en el camino de la libertad. También hay un sentido en el que Kant quiere asegurarse de que los niños puedan experimentar su libertad. Y los hábitos, incluso los aparentemente inofensivos, se interponen en el camino de esta experiencia. Kant insiste en que "un niño siempre

debe sentir su libertad", siempre y cuando esta libertad no interfiera con la libertad de los demás o con su propia seguridad (Kant, 1978). Incluso de bebés, a los niños se les debe permitir, piensa Kant, sentir la mayor libertad posible. La insistencia de Kant en permitir que los niños experimenten su libertad tiene mucho que ver con inculcar en ellos una especie de simpatía o apreciación de la libertad. Esta experiencia de la propia libertad es esencial más adelante en la vida, cuando finalmente presentamos la ley moral al alumno. Será más fácil para el niño comprender los deberes que tiene para sí mismo y para los demás si ha tenido esta experiencia de su propia libertad y, en cierto sentido, comprende el valor de dicha capacidad. Y, en este sentido, la formación de hábitos es particularmente preocupante. Cuantos más hábitos desarrolla un niño, es menos probable que tenga la experiencia de elegir deliberada y libremente un curso de acción.

La educación negativa continúa en una segunda etapa que Kant llama disciplina. En lugar de simplemente evitar que arraiguen las inclinaciones, Kant explica que esta etapa implica una "restricción de la libertad anárquica" (Kant, 1986) y "cambia la naturaleza animal en naturaleza humana". Aquí, Kant comienza a separarse de Rousseau. En las conferencias de antropología, explica, "el hombre es un animal, que requiere disciplina, sin la cual él crece para no ser diferente a un animal salvaje, y aquí es donde Rousseau comete un error, cuando él cree que la disciplina fluye de la naturaleza del hombre" (Kant, 1986). La lección crucial de la disciplina es que el niño aprende a no interferir con la libertad de los demás. Esto naturalmente implicará algún castigo correctivo, pero Kant sugiere que el castigo físico se use tan poco como sea posible. En cambio, sugiere una especie de 'castigo moral', en el que hacemos uso del deseo natural de un niño de ser 'honrado' y 'amado' como miembro de un grupo o comunidad (Kant, 2007, 9: 482). Los ejemplos de tal castigo pueden variar desde aislar físicamente a un niño para recordarle que una persona que actúa de cierta manera no puede esperar jugar junto a otros. Aquí, de nuevo, se puede ver algo de la influencia de Rousseau en Kant: el mejor tipo de castigo es aquel que proviene de la naturaleza. En todos estos casos, por supuesto, estamos lidiando con alguna forma de coacción; el niño no está haciendo nada por el deber. Y, aunque esto parezca ir en contra de la teoría moral de Kant, es importante recordar el objetivo general de Kant en materia de educación, es decir, crear adultos que puedan actuar y actúen por deber. Kant piensa en los niños como una especie de "caso especial": son agentes morales potenciales, pero aún no están completamente desarrollados. El castigo y la corrección son, por lo tanto, perfectamente consistentes con la teoría de Kant, siempre y cuando no dejen al niño con

la incapacidad de actuar libremente como adulto. Es precisamente por este tipo de preocupación que Kant insta a no castigar físicamente, ya que piensa que esto tiende a llevar a una disposición servil. De manera similar, los padres y maestros deben evitar avergonzar al niño o compararlo con otros (Kant, 1986). Esto, al parecer, solo conducirá a un personaje que está demasiado preocupado por la aprobación de los demás.

Siguiendo la etapa de disciplina, el alumno de Kant procede a la primera etapa de educación positiva, el cultivo. La etapa de cultivación es quizás lo que la mayoría de nosotros piensa cuando pensamos en la educación, ya que implica enseñar y mejorar varias habilidades físicas (Kant, por ejemplo, toma prestado el consejo de Benjamín Franklin de enseñar a los niños a nadar) y la enseñanza de habilidades intelectuales como la lectura, la escritura, la memorización y la aritmética. Pero quizás lo más importante, es que esta etapa también implica desarrollar las capacidades de juicio, entendimiento y razón en el alumno. Esto significa, en otras palabras, que los estudiantes necesitan adquirir 'conocimiento de lo universal', así como 'aplicación de lo universal a lo particular'. En esta etapa, el alumno también aprende cómo comportarse en la sociedad o cómo usar su 'destreza con eficacia' o 'cómo usar seres humanos para los propios propósitos ". Kant a veces llama a este proceso 'civilización' e incluye lecciones de modales y costumbres, aspectos de los cuales 'Se ajustan a los gustos cambiantes de cada edad'. Puede parecer inicialmente sorprendente que Kant incluiría una lección sobre cómo usar otras personas para los propios fines en su cuenta de educación moral. La cuarta y última etapa de la educación de Kant es la "moralización". Es en esta etapa en donde los alumnos comienzan a discutir problemas específicamente morales. Sin embargo, según Kant, no se debe permitir que los estudiantes se lancen a un debate a gran escala sobre cuestiones morales antes de haber aprendido una base sólida de principios, por lo que Kant divide esta etapa en una etapa inicial de catecismo moral, que precede a una etapa de cuestionamiento y diálogo, en el cual los estudiantes debaten sobre casos y ejemplos históricos (ver Kant, 1996c, 6: 478-9). En general, entonces, hay varios objetivos que el instructor espera alcanzar en la etapa de moralización. Primero, el maestro necesita enseñarles a los estudiantes lo que está contenido en la ley moral sacándola de ellos. Un segundo objetivo de la moralización es que los poderes de pensamiento de los alumnos se agudicen, de modo que puedan estar en mejores condiciones para emitir juicios morales en el futuro. Finalmente, parece que

Kant desea inculcar en los estudiantes una especie de actitud positiva hacia la toma de decisiones morales.

Si bien la persona puede conocer el contenido de la ley moral y la forma general de su procedimiento de decisión sin ninguna experiencia especial, puede necesitar ayuda para aplicar la ley moral en circunstancias específicas. La persona puede conocer la ley moral, pero aún necesita ayuda para resolver las características moralmente relevantes de una situación particular. Esto, entonces, es donde un tipo de educación moral podría tener un papel legítimo en la filosofía de Kant. Su objetivo sería ayudar a los estudiantes a practicar y perfeccionar sus habilidades de razonamiento moral, ayudándoles a aplicar lo que ya saben al complejo mundo en el que viven.

Jean Piaget

El segundo de los autores a tratar debido a su amplia producción científica y debido a la importancia que tuvo su obra en la concepción del desarrollo de la moral y de la educación en el niño es Jean Piaget, nacido el 19 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. Tras alcanzar el doctorado trabajó durante cierto tiempo en laboratorios y clínicas de psicología, aunque no dió con su campo de investigación y con su método operatorio hasta que empezó a trabajar en el laboratorio de Binet(Cellenior,1978). Posteriormente y gracias a los trabajos que empezó a realizar en dicho laboratorio comenzó a moverse entre Institutos prestigiosos como el Jean-Jacques Rousseau de Ginebra o la Universidad su Neuchâtel natal. Durante todo este tiempo no paró de realizar estudios de la psicología del niño, incluso llegando a observar y detallar el desarrollo cognoscitivo de sus propios hijos.

Aunque Piaget otorgaba un valor enorme a la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento, no negaba el papel que jugaba la herencia genética, siendo la maduración un factor determinante en su modelo. Piaget pensaba que cualquier ser vivo se adaptan al entorno mediante la construcción del conocimiento por medio de la maduración, la interacción y la equilibración.

El factor de la maduración impone una serie de condiciones hereditarias de orden biológicas y comunes para toda la especie que Piaget denominó invariantes. Y a su vez categorizó las invariantes en invariantes estructurales e invariantes funcionales.

Piaget denominó invariantes estructurales al desarrollo de ciertas estructuras a través del tiempo, que periódicamente se renuevan y enriquecen para facilitar nuevas adaptaciones. De la misma forma denominó invariantes funcionales a los mecanismos que el organismo posee para construir el conocimiento de su entorno, permitiendo un ajuste y adaptación a los cambios permanentes y rápidos que se producen en el entorno.

La adaptación que el organismo realiza mediante las invariantes funcionales es posible gracias a dos mecanismos que Piaget denominó asimilación y acomodación.

La asimilación es un concepto fisiológico que Piaget aplica al contexto psicológico en su teoría, el término en su origen fisiológico define la asimilación como la incorporación de sustancia y energía externa al organismo para asegurar su supervivencia. Psicológicamente, la asimilación supondría la incorporación de objetos externos a los esquemas mentales que el sujeto tiene elaborados previamente. De este modo, la asimilación permite al sujeto reconocer e identificar los objetos mediante los esquemas que posee. Si el bebé asimila en un esquema simple hacer ruido con un sonajero, intentará lo mismo en cuanto vea un sonajero similar, agitándolo para hacer ruido. Pero en ocasiones, tomará objetos vagamente similares y lo agitará con fuerza. El resultado será que no suena y el niño se mostrará desconcertado. Este último tipo de asimilación se denomina asimilación deformante y es producto de que la complejidad del entorno y los objetos sobrepasa el esquema elaborado por el bebé. La asimilación deformante no es algo exclusivo de los niños, pensemos por un momento que la mayoría de personas adultas asimilaban el valor de un euro a veinte duros de las antiguas pesetas durante los primeros años de implantación de la moneda única.

La acomodación también es un término fisiológico, se refiere al esfuerzo que un organismo realiza para ajustarse a aquello que intenta asimilar; es decir, el esfuerzo de modificar las estructuras que se poseen para hacer posible la asimilación. En su vertiente psicológica, la acomodación es el esfuerzo para modificar los esquemas que nos limitan a realizar asimilaciones deformantes. La acomodación permite reorganizar el esquema o sustituirlos por otros completamente renovados que nos permitan asimilar correctamente la complejidad del entorno que necesitamos comprender. Sin una buena acomodación, el bebé nunca llegaría a elaborar un esquema de dos categorías: objetos que hacen ruido (sonajero) y objetos que no los hacen (el resto). Los adultos también hemos necesitado la acomodación para comprender finalmente que cien pesetas equivalente a 60 céntimos de euro

Cuando se hace una comparación entre el niño y el adulto, puede suceder que sorprenda a un observador las reacciones del niño en materia de aquello que desea o que se descubran muchas diferencias en el sentido de la forma de pensar del niño. Teniendo en cuenta aquello que mueve de forma general la conducta y el pensamiento existen funciones constantes, comunes a todas las edades como por ejemplo de que cualquier acción que se haga en el entorno del niño despierta su interés. Pese a esto, es cierto que estos intereses comunes en todas las etapas varían considerablemente de un nivel mental a otro, y las explicaciones a cada situación en el entorno varían según el grado de desarrollo intelectual. Por ende, junto a las funciones constantes hay que diferenciar las estructuras variables. Esta diferenciación entre estructuras variables indica las diferencias de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos más simples del recién nacido hasta la etapa de la adolescencia.

Estas estructuras variables serán formas de organización de la actividad mental bajo un doble aspecto motor o intelectual por un lado y por otro afectivo. Estas formas también se moverían en 2 dimensiones, la individual y la dimensión social. En su esfuerzo divulgativo y explicativo del comportamiento del niño, Piaget distingue seis etapas o períodos de desarrollo, que señalan la aparición de estas estructuras construidas sucesivamente:

1. Etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, primeras tendencias instintivas (nutrición) y primeras emociones
2. Etapa de primeras costumbres motrices y primeras percepciones organizadas (esta etapa también se caracteriza por presentar los primeros sentimientos bien diferenciados.)
3. Etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el periodo del lactante, que sería hasta la edad de un año y medio a dos años. Dicho de otra forma, serían la etapa anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho

4. Etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto

Esta etapa correspondería al periodo de la segunda parte de la primera infancia, comprendido entre los dos años y los siete.

5. Etapa de las operaciones intelectuales concretas (lo que correspondería con el inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación

Esta etapa correspondería al periodo de entre los siete a los once- doce años.

6. Etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos

Cada una de estas etapas se caracteriza, entonces, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de las etapas anteriores. Lo más esencial de estas sucesivas construcciones subsiste en el curso de las etapas que funcionan como subestructuras, sobre las que vienen a edificarse los nuevos caracteres. De ello se desprende que, en el adulto, cada una de estas etapas pasadas corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas.

En la misma línea a cada etapa le corresponderían también algunos caracteres momentáneos o secundarios, que son modificados por el desarrollo en el futuro en función de las necesidades de una mejor organización. Cada etapa constituye, por tanto, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor. Entonces podemos comprender lo que son los mecanismos funcionales comunes a todas las etapas. Puede afirmarse, a nivel general (no solamente comparando cada etapa con la siguiente, sino cada conducta, en el interior de cualquier etapa, con la conducta siguiente) que toda acción —o sea todo movimiento, todo pensamiento o sentimiento— responde a una necesidad.

Respecto al pensamiento moral en la primera infancia, Piaget considera que, para el niño, las leyes naturales que le son accesibles son confundidas con las leyes morales y el determinismo se confunde por obligación. Un ejemplo claro se encuentra al preguntar al niño por qué los barcos flotan. Un niño no te responderá en términos de flotación o de pesos, sino en términos de obligación, el barco flota porque **debe** flotar. De la misma forma fenómenos físicos como el movimiento o la fuerza son relativizados a estados transitorios que tienden hacia un objetivo que es su fin, por ejemplo: la lluvia cae en las montañas y va hacia el mar, pero no va del mar hacia las montañas.

En definitiva, las manifestaciones de este pensamiento naciente son coherentes entre sí en ese momento previo a la lógica.

Respeto al surgimiento de la moral en las personas, según Piaget, el respeto sería el origen de los primeros sentimientos morales. De hecho, basta con que los seres a los que respeten les den alguna orden para que se genere un sentido del deber. La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo para los pequeños, la voluntad de los padres. Los valores morales así engendrados son, por tanto, valores normativos, en el sentido de que ya no son determinados mediante simples regulaciones espontáneas, como ocurre con las simpatías o las aversiones, sino que lo son, referidas al respeto, mediante reglas propiamente dichas. De esta forma, la moral de la primera infancia es esencialmente heterónoma, es decir, supeditada a una voluntad exterior, que sería la de los padres o seres respetados.

En la etapa de los siete a los doce años, la afectividad que se desarrolla durante esta etapa está acompañado del desarrollo de un sistema de coordinaciones sociales e individuales, y estas dan lugar a una moral de cooperación y de autonomía personal por oposición con la moral que se comentaba previamente de los más pequeño. Este nuevo sistema de valores representa en el ámbito afectivo el equivalente de la lógica en el caso de la inteligencia. Este nuevo sentimiento, que interviene en función de la cooperación entre niños y de las formas de la vida social que se llevan a cabo consiste a nivel esencial en un respeto mutuo. Existe un respeto mutuo cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cual de sus acciones particulares.

Este respeto mutuo que surge da lugar a nuevas formas de sentimientos morales, un ejemplo muy ilustrativo de esta transformación relativa al sentimiento de la regla que Piaget expresa en su libro “Seis estudios de Psicología”:

“Recordemos,..., la forma en que los niños se someten a los reglamentos de un juego colectivo, incluso cuando este juego es totalmente infantil, como en el caso de las canicas: mientras que los pequeños juegan de cualquier forma, imitando cada uno a su modo las distintas reglas aprendidas de los mayores, los niños de más de siete años se someten de modo mucho más preciso y coordinado a un conjunto de reglas comunes. Pero, ¿cómo se representan a sí mismos estas reglas y qué sentimientos tienen respecto a las mismas? Para llevar a cabo este análisis basta con pedir individualmente a los

jugadores que inventen una nueva regla, distinta de las tradicionales que han recibido, y que digan si creen que esta nueva regla, una vez difundida a través de la imitación de los más pequeños, sería una «auténtica regla». Pues bien, cosa curiosa, se observa una gran diferencia de reacciones entre los pequeños y los mayores. Los pequeños, que están dominados por el respeto unilateral que sienten hacia sus mayores, aun cuando en la práctica juegan sin preocuparse excesivamente de obedecer a las reglas reconocidas, se niegan, generalmente, a admitir que la nueva regla pueda constituir en absoluto una «auténtica regla». Según ellos, en efecto, las únicas reglas son las que han utilizado siempre, las que utilizaban ya los hijos de Guillermo Tell o los hijos de Adán y Eva, y ninguna regla inventada ahora por un niño, incluso si esta regla es aceptada por las futuras generaciones, no sería realmente «auténtica». Es más, las «auténticas reglas», que son, por lo tanto, eternas, no emanan de los niños: son los «papas» o los «señores del municipio», los «primeros hombres» o Dios, quienes han impuesto las reglas (en ello se percibe claramente hasta dónde puede llegar el respeto hacia las reglas transmitidas por los antepasados). La reacción de los mayores es totalmente distinta: la nueva regla puede pasar a ser «auténtica» si cada uno de ellos la adopta, puesto que una nueva regla no es más que la expresión de una decisión común o de un acuerdo. Así es, afirma el niño, cómo se han constituido todas las reglas del juego, mediante una especie de contrato entre todos los jugadores. »(Piaget,1964)

En este ejemplo tan ilustrativo se ilustra como la regla es respetada no porque sea el producto de una voluntad exterior, sino como el resultado de un acuerdo ya sea explícito o tácito. Esta nuevo respeto mutuo provoca entonces una serie de sentimientos morales que no eran conocidos por el niño antes, como serían la honestidad entre jugadores que excluiría la trampa no por estar explícitamente prohibida sino porque viola el acuerdo establecido entre individuos que se aprecian.

Un producto afectivo interesante resultante del respeto mutuo es el sentimiento de justicia, un sentimiento que es muy fuerte entre compañeros e iguales y que actúa sobre las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo las relaciones con respecto a los padres. En los más pequeños, la obediencia prevalece por encima de la justicia o, es decir, la noción de lo que es justo empieza por confundirse con lo que es ordenado o impuesto desde arriba. Es más, Piaget comenta que cuando se pregunta a los niños sobre las historias que se les explica (referentes a la mentira, etc.), se constata que se muestran muy severos en sus ideas de castigo: siempre creen justo (no, ciertamente, en la práctica, sino en el juicio verbal) el castigo más fuerte y no matizan las sanciones

en función de la intención,. Sino en relación con la propia materialidad de los actos. Al contrario, los mayores sostienen con la particular convicción la idea de una justicia distributiva basada en una estricta igualdad y la de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno más que la materialidad de las acciones.

Piaget afirma, por tanto, que el respeto mutuo, que se diferencia gradualmente del respeto unilateral, conduce a una nueva organización de los valores morales. Su principal carácter consiste en implicar una relativa autonomía de la conciencia moral de los individuos y, desde este punto de vista se puede considerar esta moral de cooperación como una forma de equilibrio superior a la de la moral de sumisión, o heterogénea como se había comentado previamente. Al referimos a esta última se habla de sentimientos morales intuitivos. La organización de los valores morales que caracteriza la segunda infancia es, por el contrario, comparable con la lógica propiamente dicha: se trata de una lógica de los valores o de las acciones entre individuos, al igual que la lógica es una especie de moral del pensamiento. La honestidad, el sentimiento de la justicia y la reciprocidad en general constituyen, en efecto, un sistema racional de los valores personales que puede ser comparado, con los «agrupamientos» de relaciones o de nociones que Piaget considera que están en el origen de la lógica naciente, con la única diferencia de que, en este caso, son los valores los que están agrupados según una «escala» y no ya las relaciones objetivas.

Continuando con el desarrollo evolutivo, Piaget establece que según lo comentado anteriormente la personalidad se inicia a par de la infancia, de los ocho a los doce años con la organización autónoma de las reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias. Pero este sistema del individuo como ser que puede emitir alguna regla y está obligado a cumplir una serie de ellas, no puede construirse más que al nivel mental de la adolescencia porque supone la existencia del pensamiento formal. Entre los dos polos de la persona, como integrado en un programa de cooperación y subordinado a la disciplina, se puede ir oscilando a todos los niveles, de lo que deriva el egocentrismo de la adolescencia, en el que se hace una diferenciación del niño que lo remitía todo a si mismo sintiéndose inferior respecto a sus seres respetados, ubicándose en una escala inferior pero haciéndolo de forma inconsciente. El ahora adolescente a través de la personalidad naciente se sitúa como igual de aquellos que eran sus seres respetados, queriendo sorprenderlos y a la vez superarlos para no sentirse un niño en una escala inferior.

La mezcla que hace el adolescente de sus proyectos de cooperación con sus iguales, la valoración del yo que tiene y la oscilación entre un polo y otro dan lugar a que se suele atribuir un papel fundamental en el devenir de la historia, pensando que tendrá un papel decisivo en la causa que quiere defender.

Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg es un psicólogo nacido en Boston, Massachusetts que ejerció de docente de Educación y Psicología en la Universidad de Chicago y en Harvard. Aunque el desarrollo moral se ha estudiado desde una variedad de perspectivas psicológicas, incluida la teoría del aprendizaje, el psicoanálisis y otras, los estudios actuales del desarrollo moral han sido fuertemente influenciados por el enfoque de desarrollo cognitivo de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Kohlberg identificó varias cuestiones filosóficas fundamentales subyacentes a los estudios del desarrollo moral, como la cuestión de una definición culturalmente justa del constructo. Los psicólogos que estudian la moralidad o el desarrollo moral deben abordar el problema del relativismo moral o de la neutralidad de valores, que se deriva de las palabras "moral" y "desarrollo". El relativismo moral es la posición de que los valores morales difieren entre culturas y pueblos y, por lo tanto, no es universal. Conceptualmente, debemos distinguir el relativismo moral ético del relativismo moral descriptivo, porque el razonamiento y la evidencia relevantes difieren. El relativismo ético insiste en que los valores básicos mantenidos en diferentes culturas son igualmente correctos. El relativismo descriptivo simplemente sostiene que, de hecho, los valores morales de las personas varían con la cultura.

Kohlberg argumenta que los aspectos formales y estructurales de la moralidad son universales, mientras que el contenido de la moralidad puede variar con la cultura. Además, él creía que los criterios de adecuación y superioridad de los principios morales están intrínsecamente abarcados en la esfera del razonamiento moral. Además, Kohlberg se oponía tanto al relativismo descriptivo como al ético en el razonamiento moral. Sin embargo, el reclamo de universalidad de Kohlberg ha sido expuesto a la crítica de que muestra un cierto grado de etnocentrismo, puesto que sus etapas reflejan los ideales morales de culturas particulares, especialmente la cultura masculina de los Estados Unidos

Los fundamentos psicológicos de la Teoría de Kohlberg se encuentran en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, concretamente en su libro “El criterio moral en el niño” (Piaget, 1974), publicado originalmente en 1932.

Este autor propuso que todas las personas en todas las culturas usan conceptos universales de moralidad: "Todos los individuos en todas las culturas usan las mismas treinta categorías básicas, conceptos o principios" (Kohlberg, 1971, p. 175). Los ejemplos de los problemas en estas categorías básicas incluyen vida, ley, propiedad, autoridad, confianza, etc. Las personas de todas las culturas se enfrentan a conflictos dentro de estos dominios universales. Debido a que existen problemas y conflictos morales universales, las etapas morales de los individuos generalmente se miden presentando dilemas que se supone deben resolverse en cualquier sociedad. Además, Kohlberg afirmó que el razonamiento moral se desarrolla según una secuencia universal de etapas. En cuanto al concepto de desarrollo, Kohlberg afirmó adoptar los criterios de Piaget de desarrollo cognitivo. Las etapas de desarrollo y el proceso de razonamiento moral satisfacen los siguientes criterios: diferencias cualitativas entre etapas, una etapa como un todo estructurado, una secuencia invariable de etapas, e integración jerárquica de una etapa previa a la siguiente etapa.

El enfoque cognitivo de Kohlberg plantea que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes o de aprendizajes tempranos, sino que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera infancia y son un producto de un juicio racional maduro.

Kohlberg aporta a la psicología de la moral la utilización del esquema en etapas de Piaget para estudiar el pensamiento. En el enfoque cognitivo-evolutivo entonces, una etapa o estadio sería un modo consciente y distintivo de aprehensión de lo real. Estos estadios cognitivos tendrían las siguientes propiedades (O' Connor, 1977):

1. Implican formas cualitativamente diferentes de pensar y de resolver los mismos problemas
2. Estas diferentes formas de pensar pueden ser ordenadas en una secuencia que no varía
3. Cada una de estas formas de pensar forma una estructura tal que en cada etapa todas las creencias del individuo están organizadas alrededor de esa particular forma de pensar

4. Cada estadio sucesivo es una integración de forma jerárquica de lo que había antes, de manera que un estadio superior no reemplaza al inferior sino que lo reintegra.

Con una metodología consistente en una Entrevista sobre el Juicio Moral compuesta por tres dilemas hipotéticos, donde cada dilema involucra a un personaje que se encuentra en la necesidad de escoger entre dos valores conflictivos y la persona debe responder una serie de preguntas acerca de cómo debería el personaje resolver el dilema, Kohlberg y su equipo analizaron las respuestas para determinar las estructuras del juicio moral, centrándose en la forma del razonamiento y no en el contenido específico. A partir de dichas investigaciones, Kohlberg hace una distinción entre tres grandes niveles de desarrollo moral, y cada uno de los cuales se compone de dos estadios de desarrollo moral.

Los niveles de desarrollo moral representan perspectivas distintas que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad. Además de esta perspectiva a nivel social, cada nivel y cada estadio se definen por un conjunto de valores (qué se considera justo o correcto) y un conjunto de razones para apoyar lo correcto.

En el nivel preconvencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de cada individuo implicado, y de las consecuencias concretas con que se enfrentaron los individuos al decidir sobre una acción particular. Las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al sujeto, y el punto de partida del juicio moral son las necesidades del yo. En consecuencia, el razonamiento toma en cuenta los aspectos físicos o externos de los actos. El nivel preconvencional de la moralidad incluye dos etapas: *moralidad heterónima* (Etapa 1); e *individualismo, propósito instrumental e intercambio* (Etapa 2). Las personas en el nivel preconvencional definen lo bueno y lo malo en términos de necesidades individuales. Este nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños, de algunos adolescentes y aún de algunos adultos.

Entrando más profundamente en la Etapa 1, se podría decir que en ella la capacidad de tomar roles se limita al nivel egocéntrico; en otras palabras, las perspectivas son confusas o indiferenciadas desde la propia perspectiva en situaciones morales. La exactitud moral en esta etapa significa obedecer las reglas y evitar ser

etiquetado con términos despectivos como "ladrón". La conducta refleja un temor subyacente al castigo y otras sanciones por parte de agentes físicamente superiores. Los niños pequeños en todas las sociedades aprenden las reglas sociales y la disciplina impuesta por sus familias u otros sistemas sociales. Por lo tanto, puede haber una variación cultural en la naturaleza de los actos prohibidos o prescritos y en la forma en que los niños son influenciados para participar en conductas deseables (disciplina).

Las personas en la Etapa 2 toman sucesivamente puntos de vista concretos pero no los integran. En la mayoría de los casos, llegan a saber que las personas tienen diferentes necesidades o valores en diferentes situaciones e incluso en situaciones similares. La corrección moral significa que cada uno sigue sus propios valores, y que debemos resolver los conflictos por el principio de la igualdad física, la negociación o el dar y recibir, si las necesidades de las personas están en conflicto. Hay una diferencia cultural en el grado de experiencia de la variedad de necesidades y valores individuales. En algunas sociedades, las personas en la Etapa 2 con frecuencia experimentan sentimientos y valores diferentes en las oportunidades para tomar roles. En estas sociedades, las personas pueden aprender una moral más relativista que en las sociedades, donde las personas con frecuencia experimentan sentimientos y valores comunes o compartidos

En el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. En algunos casos, el sistema se puede describir como códigos religiosos. El nivel convencional incluye dos etapas: *expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal* (Etapa 3); y *sistema social y conciencia* (Etapa 4). Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades.

En la Etapa 3, las personas adoptan tipos de roles más complejos que en la Etapa 2. Pueden entender que una persona y otra puedan tomar otro punto de vista juntos. Las personas en la Etapa 3 pueden tener una vista en tercera persona desde la cual se juzgan las acciones correctas. Además, las personas en la Etapa 3 comprenden el principio de que deben actuar de acuerdo con las expectativas compartidas de las relaciones interpersonales. Una relación uno a uno se puede extender o generalizar para representar

a los demás en general. Hay una gran cantidad de variaciones en el tipo de relaciones interpersonales y conductas mutuamente compartidas o esperadas en las relaciones entre culturas. Estas diferencias culturales pueden ser ejemplificadas por muchas literaturas sobre estudiantes internacionales que enfrentan las diferencias culturales de comportamientos esperados entre amigos.

En la Etapa 4, las personas pueden tomar el punto de vista del líder de una organización, desde el cual pueden integrar las relaciones interpersonales, así como otros puntos de vista individuales en organizaciones como una comunidad. La corrección moral se define como el comportamiento que sirve para mantener el sistema social. Puede haber una variedad de niveles de la Etapa 4, según los niveles de los sistemas sociales: familias, comunidades, países, etc. Culturalmente, hay variedades de sistemas sociales. Por ejemplo, algunos sistemas sociales están ordenados heréticamente, mientras que otros son más igualitarios. Además, las sociedades varían en movilidad, apertura, etc.

En el nivel posconvencional o de principios se enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior o anterior a la sociedad. El sujeto se distancia de las normas y expectativas ajenas y define valores y principios morales que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de personas, grupos o de la sociedad en general, y más allá de la identificación del individuo con tales personas o grupos. El punto de partida del juicio moral son aquellos principios que deben fundamentar las reglas sociales. El nivel postconvencional incluye dos etapas, *contrato social y derechos individuales* (Etapa 5); y *el razonamiento moral basado en el razonamiento abstracto que usa la ética universal* (Etapa 6). Este nivel, el más difícil de encontrar, puede surgir durante la adolescencia o el comienzo de la adultez, y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de adultos. (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984)

En la Etapa 5, de contrato social o utilidad y derechos individuales, las personas pueden adoptar una perspectiva desde fuera de la sociedad y comprender que los sistemas de valores que tienen las sociedades pueden ser diferentes. En otras palabras, entienden la relatividad de los valores sociales. También entienden que para el bienestar de todas las personas y para la protección de los derechos de todas las personas, el sentido del contrato entre una sociedad y su gente es la base del razonamiento moral. Comprenden que valores como la libertad, la vida, etc., son universales porque son condiciones previas para que las personas contraigan una sociedad.

Por último, las personas en la Etapa 6 toman la perspectiva de un llamado punto de vista moral. Reconocen que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales, y toman los puntos de vista que ellos suponen que los individuos racionales tomarían en situaciones similares. El razonamiento moral se basa en principios éticos universales y requiere un sentido de compromiso personal con los principios internalizados de justicia. Los principios de la justicia son la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos. El compromiso con la justicia podría permitirle a un individuo en la Etapa 6 desobedecer leyes injustas.

A continuación se presentan unas tablas que sintetizan la descripción que realiza Kohlberg de su teoría. Estos seis estadios se presentan de acuerdo a la versión más actualizada del cuadro esquemático de Kohlberg (Mifsud, 1983; Hersh, Reímer y Paolitto, 1984). En cada estadio se incluyen los valores, razones y perspectiva social, y además se agregan entre paréntesis los nombres que había dado anteriormente Kohlberg a sus estadios, y que son los que aparecen más comúnmente en la bibliografía (Williams y Williams, 1976; Davidoff, 1980; Vandenplas-Holper, 1982; Papalía y Olds, 1985), todo ello sintetizado por Barra(1987)

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 1 Moralidad heterónoma (Orientación de castigo y de obediencia)	Someterse a las reglas apoyadas por el castigo; la obediencia por sí misma; evitar el daño físico a las personas y a la propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros ni reconoce que difieren de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de "la autoridad con la propia.

Tabla 1. Nivel I: Preconvencional; Estadio 1

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 2 <i>Individualismo, fines instrumentales e intercambio</i> (Orientación instrumental y relativista)	Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo correcto también es lo justo, lo que es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo.	Satisfacer los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Distingue los intereses propios de los de la autoridad y de los otros; consciente de que todos tienen intereses y que estos pueden entrar en conflicto, así que lo justo es relativo. Integra o relaciona los intereses conflictivos individuales por medio de un intercambio instrumental.

Tabla 2. Nivel I: Preconvencional; Estadio 2

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
<p>Estadio 3</p> <p><i>Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal.</i></p> <p>Orientación del "niño bueno")</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar .Interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La. necesidad de ser bueno a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse por los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoya la típica buena conducta.</p>	<p><i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i></p> <p>Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que adquieren primacía sobre los intereses individuales.</p> <p>Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro.</p> <p>Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.</p>

Tabla 3. Nivel II: Convencional; Estadio 3

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 4 <i>Sistema social y conciencia</i> (Orientación de la ley y el orden)	Cumplir los deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de cumplir excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. Lo correcto es también contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener el funcionamiento del sistema ("qué pasaría si todos lo hicieran"); imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de cada uno.	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad, de acuerdo o motivos interpersonales.</i> Asume el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Tabla 4. Nivel II: Convencional; Estadio 4

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
<p>Estadio 5</p> <p><i>Contrato social o utilidad y derechos individuales</i></p> <p>(Orientación legalística del contrato social)</p>	<p>Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo. Las reglas "relativas" deben ser mantenidas en el interés de la imparcialidad y porque son un contrato social. Algunos valores y derechos no relativos (ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de la ley, a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos.</p> <p>Un sentimiento de compromiso de contrato aceptado libremente para con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo.</p> <p>Preocupación de que las leyes y deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general.</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i></p> <p>El individuo racional consciente de los valores y derechos anteriores a los acuerdos y contratos sociales. Integra las perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido; considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos. .</p>

Tabla 5. Nivel III: Postconvencional o de principios; Estadio 5

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 6 <i>Principios éticos universales</i> (Orientación de principios éticos universales)	Guiarse por principios éticos escogidos por uno mismo..Las leyes y acuerdos sociales suelen ser válidos porque se fundamentan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus principios. Estos son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar

Tabla 6. Nivel III: Postconvencional o de principios; Estadio 6

Jürgen Habermas

Filósofo y sociólogo alemán, conocido por sus trabajos en filosofía práctica.

Trabajó de manera regular en universidades extranjeras, sobre todo en Estados Unidos, tradujo sus trabajos más importantes a más de 30 idiomas. Este aspecto hizo

que sus teorías fueras bastante conocidas, analizadas y estudiadas. Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Entre sus aportaciones destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

La perspectiva ética comunicativa de Habermas podría llamarse etapa 7 y complementaría la etapa 6 postconvencional de Kolberg, dentro de los principios éticos universales.

Intenta ofrecer una fundamentación racional de la ética. La suya es una ética formal, aún más procedimental que la kantiana. Se trata de una ética mínima, pues no establece normas, sino que comprueba su validez.

Nos da un procedimiento de evaluación de normas y, en este sentido, se trata también de una ética negativa.

Su punto de partida es la comunicación. En el proceso de la comunicación, hablante y oyente comparten implícitamente nociones morales. En toda comunicación se presuponen las bases de un comportamiento justo y correcto.

Toda comunicación aspira al acuerdo, es decir, al entendimiento y al “ponerse de acuerdo”. Cuando hablamos con otras personas, suponemos que nos están diciendo la verdad. Cuando haya un conflicto insuperable, los individuos pueden comprometerse a participar en el discurso, que sería aquella situación en la que el conflicto se solucionaría por el mejor argumento, excluyendo la coacción (amenazas) y el engaño. En el discurso la fuerza del argumento vale más que el argumento de la fuerza. El discurso debe ocurrir en una situación ideal de habla. Es decir, una comunicación en la que todos participarían libremente y sin el obstáculo de la coacción. Todos podrían intervenir, y todos podrían argumentar, criticar, justificar. Habrá simetría e igualdad entre los participantes. Si alguno de estos rasgos no se da, podría decirse que el acuerdo no es válido. En el discurso deben participar todos los que se puedan ver afectados por las decisiones que se tomen en el mismo, de forma que se garantice la presencia de todos los intereses.

Para Habermas, “el que expresa un punto de vista moral está suponiendo que expresa algo universalmente válido”.

Habermas propone una ética basada en el diálogo ("Ética del discurso") entre sujetos postconvencionales que amplía la etapa de los principios éticos universales hacia una ETAPA 7, con un procedimiento que supone una revisión de la fórmula de

universalidad de Kant (imperativo categórico de universalidad). La nueva fórmula propuesta por Habermas diría ahora lo siguiente:

"En lugar de considerar como válida para todos los demás cualquier máxima que quieras ver convertida en ley universal, somete tu máxima a la consideración de todos los demás con el fin de hacer valer discursivamente su pretensión de universalidad"¹.

Se trata, en definitiva, de impulsar la necesidad del diálogo y la comunicación para alcanzar un acuerdo sobre la validez universal de las normas morales.

Ese diálogo podría llevarse a cabo en el aula en la discusión del test propuesto respecto al Himno a la alegría, en una fase posterior de discusión sobre la aplicación de los principios éticos universales

Carol Gilligan

Una autora interesante en el tema del desarrollo moral, pero centrándose en la figura de la mujer es Carol Gilligan, quien fue una de las colaboradoras de Kohlberg en sus investigaciones sobre dilemas y razonamientos morales. En 1997 Gilligan se convirtió en la primera profesora de estudios de género de la Universidad de Harvard. El foco sobre el que centró su atención fue el desarrollo moral de la mujer. Debido a que Kohlberg no tomaba en cuenta las preocupaciones y justificaciones de las mujeres, elaboró una teoría llamada 'Ética del cuidado', dicha teoría considera que las personas de diferente sexo piensan de diferente manera y que esto no implica que ellas tengan menores capacidades para hacer razonamientos morales. Gilligan planteó que el problema fundamental de los estudios de Kohlberg fue su limitación a sujetos masculinos, lo cual introdujo una desviación de los resultados motivada por la distinta educación vital y moral que reciben los hombres y mujeres en la sociedad.

Gilligan crea una teoría del desarrollo moral que se utilizó como una aproximación al razonamiento. Cuando investigaba la moralidad y el desarrollo humano, Gilligan descubrió que las mujeres tendían a tener un puntaje más bajo en la balanza de la moral en comparación con los hombres. Al no estar de acuerdo con la idea de que las mujeres eran moralmente inferiores a los hombres, comenzó un proceso de

¹ Fórmula facilitada por Vicente Hernández Pedrero, tomada de la traducción que hizo de la misma Javier Muguerza.

entrevistas a mujeres, que respondían en un ambiente en el que mientras, tenían que tomar decisiones difíciles en sus vidas. Esto llevó a la autora a afirmar que las mujeres eran diferentes, no inferiores, a los hombres y que las teorías de desarrollo anteriores se basaban en definiciones que se aplicarían solo a los hombres con precisión. Las mujeres, afirma Gilligan, se centran en las conexiones con las personas en lugar de la separación, impulsadas por una ética de cuidado de las personas en lugar de una ética por la justicia. Este proceso llevó al desarrollo una teoría del desarrollo moral que estaría más estrechamente asociada con las mujeres en lugar de los hombres. La teoría constaría de tres etapas que conducen a la ética del cuidado que formaría la base del desarrollo moral.

<i>Ética de la justicia</i>	<i>Ética del cuidado</i>
<p>Se basa en la aplicación de principios morales abstractos (formalismo). Es importante la imparcialidad, mirar al otro como un otro genérico prescindiendo de sus particularidades como individuo (imparcialismo). Por estas características, todas las personas racionales deben coincidir en la solución de un problema moral.</p>	<p>Se caracteriza por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del "otro particular", con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no todos han de coincidir en la solución del problema moral.</p>
<p>Se basa en el respeto de los derechos formales de los demás. Sería el derecho de un ser humano a hacer lo que desee sin afectar los derechos de los demás, por lo que supone poner reglas que reduzcan la invasión de otros derechos y así limiten el daño al mínimo. La</p>	<p>Se basa en la responsabilidad por los demás. Eso supone una preocupación por la posibilidad de omisión, de no ayudar cuando podríamos hacerlo. No se trata solo de contener la agresión, la falta de respuesta, no actuar cuando habría que hacerlo, es también un problema.</p>

<p>responsabilidad hacia los demás se entiende como una limitación de la acción, un freno a la agresión.</p>	
<p>Para esta ética es necesario partir de las personas como separadas, independientes. Supone una concepción del individuo como previo a las relaciones sociales.</p>	<p>Se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en las que se inserta el Yo. De ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás.</p>
<p>Se ocupa de cómo llegar a unas reglas mínimas de convivencia, o mejor aún, de marcar los procedimientos que se deben seguir para llegar a resultados justos, pero sin pronunciarse sobre los resultados mismos. Por tanto no se puede decir que algo es bueno en general, sólo si la decisión se ha tomado siguiendo las normas. (procedimentalismo)</p>	<p>Se ocupa no sólo de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral.</p>

Como primera etapa se encuentra la etapa preconvencional: en esta, la meta de una mujer es sobrevivir. Ella se centra en la individualidad y se asegura de que se hayan satisfechas sus necesidades básicas. La capacidad de satisfacer necesidades personales tiene prioridad sobre la capacidad de satisfacer las necesidades personales de los demás. Si es ella o ellos, ella se elegirá a sí misma todas las veces en esta etapa de desarrollo moral.

En la segunda, la etapa convencional, una mujer reconoce que el autosacrificio puede ser una fuente de "bondad" en su vida. Ella reconoce la necesidad de ayudar a otras personas y encuentra satisfacción moral en poder satisfacer esas necesidades. En

lugar de centrarse en su propia auto-supervivencia, se centra en ayudar a otros a sobrevivir de la mejor manera posible.

Con respecto a la tercera, la etapa post-convencional, una mujer reconoce que "los fines ya no justifican los medios" para satisfacer las necesidades. Ya sea que esté centrada en su supervivencia o en la supervivencia de los demás, existe un principio de no violencia que se aplica a cada decisión que toma. Ella no desea lastimarse ni lastimar a los demás, buscando métodos alternativos para satisfacer las necesidades para que todos puedan progresar con su cuidado.

De la misma forma, Gilligan sugiere que también hay dos transiciones durante las etapas de la ética de la atención. La primera transición, que ocurre entre las etapas preconvencional y convencional, mueve la ética moral de una mujer de una que es egoísta a una que comparte la responsabilidad de cuidar a los demás.

La segunda transición, que ocurre entre las etapas convencionales y postconvencionales, es una transición que mueve a una mujer a pasar de enfocarse en "lo bueno" a enfocarse en "la verdad". En lugar de buscar formas de sobrevivir para sí misma y para los demás, ella comienza a buscar opciones que están alimentadas por la necesidad de mantenerse fieles a ciertas constantes morales. Gilligan propone que no hay una edad aproximada para que una mujer llegue a cada etapa. Incluso sugiere que algunas mujeres nunca lleguen a la etapa posconvencional. Lo que sí sugiere es que el movimiento a través de las etapas se basa más en la capacidad cognitiva y los cambios en el sentido de la propia mujer que en las experiencias acumuladas.

Además, Gilligan sugiere que existen diferencias en las relaciones que las mujeres forman en comparación con las relaciones que forman los hombres. Debido a esto, sugiere que las mujeres deberían ser excluidas de las formas anteriores de las teorías del desarrollo moral que fueron desarrolladas por los hombres. Debido a que las mujeres ven las relaciones de manera diferente, las decisiones morales y las etapas de la ética de la atención son diferentes. Las decisiones importantes pueden influir en cómo una mujer ve la moralidad.

Para Gilligan, su enfoque de la nueva teoría del desarrollo moral se basa en la decisión de su estudio de si una mujer debería tener un aborto. Gilligan sugiere que ella apoya el derecho de una mujer a elegir, lo que a su vez crea conflictos morales para quienes podrían elegir lo contrario. La crítica de la teoría del desarrollo moral sugiere

que Gilligan está basando las diferencias en la moralidad en las expectativas sociales en lugar de las influencias de género. Debido a que la sociedad espera que una mujer piense de manera diferente que un hombre, entonces las diferencias están presentes basadas en esa expectativa más que en cualquier diferencia natural que se forme a partir de una diferencia de género. Eso significa que la ética de la atención no se basa en las diferencias fisiológicas, sino en las expectativas sociales de las diferencias fisiológicas. La teoría del desarrollo moral de la autora presenta la idea de que los hombres y las mujeres son fundamentalmente incompatibles.

En resumen, al ir explorando cada una de las participaciones en sus estudios establece que la decisión moral es el ejercicio de elegir y la buena voluntad para aceptar la responsabilidad por esa elección.

Lev Vigotsky

Un autor interesante a comentar a título conclusivo por sus aportaciones el campo de la educación sería Lev Vigotsky. Vigotsky fue un psicólogo ruso de origen judío que pese a que fallece en 1934, su obra fue descubierta y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de los 60. La cuestión con este autor es que pese a que fue asiduo lector de autores como Freud, Piaget, o Kohler y durante elaboró más de 150 textos, a partir de la década de los 60 se descubrió lo novedoso e importante de su obra. Sin ir más lejos, Vigotsky fue el primero en acuñar el término “andamiaje”, término que hace referencia al apoyo temporal que proporcionan los adultos al niño para que este cruce la zona de desarrollo próximo, término que será explicado próximamente. Este concepto fue bastante utilizado por J. Bruner, siendo fundamental para la elaboración del modelo instruccional de dicho autor, que fue encargado de dotar al aprendizaje de un nuevo sentido, en el que el aprendiz interacciona con la realidad organizando la información que le entra según las categorías que ya tenía, creando nuevas categorías o modificando las categorías ya existentes

El término interacción social es intrínseco a la comprensión de Vygotsky sobre la psicología humana . Para él, el desarrollo del ser humano ocurre en un ambiente histórico y cultural dado y será siempre dependiente de las relaciones sociales que el individuo establece con otros seres humanos a lo largo de su vida de manera que el

sujeto aprende a organizarse en el mundo en función de las interacciones vividas con otros sujetos sociales. La presencia del otro social puede manifestarse en las más variadas formas: a través de objetos, espacios, costumbres y actitudes culturalmente definidos (Vygotsky & Luria, 1986). A partir de la noción de que el sujeto se constituye en la interacción, Vygotsky estudia el ser psicológico completo. El ser humano completo, en una concepción vygotskyana, es un ser marcado por su cultura, que hace su historia impregnada por los valores de su grupo social. La formación de las funciones mentales superiores ocurre en y por la interacción del sujeto con el medio, que no es sólo físico, sino que, principalmente, está cargado de significados y, por lo tanto, pleno de ideología, de historia, de cultura

. La condición social presentada por las ideas de este autor enfatiza la interacción, o sea, la intersubjetividad establecida entre sujetos como condición de posibilidad para una acción individual significativa. No se trata de un sujeto moldeado pasivamente por lo social, ni tampoco de un individuo y sus recursos propios

La comprensión de los significados de las cosas en el mundo, de las personas con quien nos relacionamos y de nosotros mismos, según Vygotsky se construye a partir de situaciones compartidas y vivenciadas con otros sujetos, en la construcción de afectos y conocimientos, en la confrontación de puntos de vista y en el descubrimiento y creación de nuevos sentidos. Para explicar la importancia de las interacciones y el doble origen material –social y biológico- del desarrollo humano, Vygotsky utiliza los conceptos de internalización y mediación (Vygotsky, 1986). La internalización corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente. En una sociedad mediada por la cultura, el hombre, al interactuar, reconstruye dialécticamente sus experiencias, atribuyendo a éstas un significado conforme a los elementos culturales presente en su contexto. Vygotsky afirma la superioridad humana debido al hecho de que se relaciona con la naturaleza, modificándola y, al hacerlo, resignifica e internaliza su experiencia, de acuerdo con el bagaje individual y social que carga (Vygotsky & Luria, 1986). Éste es, para Vygotsky, el trayecto del proceso de individuación de los hombres. Primero, el hombre se ve inmerso y “diluido” en una red social de significados para, posteriormente, por medio de la internalización, construir su individualidad y su conciencia. El trayecto no lineal, aunque deliberado, del proceso de individuación va del nivel interpsicológico al intrapsicológico.

Este autor puso énfasis sobre la participación del contexto socio-histórico-cultural en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño. Para Vygotsky, la interacción entre los diferentes miembros de la cultura favorece la creación de la Zona de Desarrollo Próxima. Vygotsky defendía la idea de que, cuando hablamos del nivel de desarrollo de un niño, estamos hablando de, por lo menos, dos niveles de desarrollo, el actual y el potencial (Vygotsky, 1995). La zona de desarrollo próximo se caracterizaría por una cierta tensión entre el nivel de desarrollo actual (aquello que el sujeto ya es capaz de hacer y que puede ser observado por el grupo social) y el nivel de desarrollo potencial (las potencialidades mentales que el sujeto posee, pero que están inmersas en sí mismo y no ha llegado aún a desarrollar). El resultado de esta tensión sería un nuevo nivel de desarrollo actual. Así, el niño tiene un desempeño cuando realiza solo alguna actividad, sin embargo, este desempeño puede ser ampliado o sufrir retroceso cuando la actividad es realizada en compañía de alguien (niño o adulto) más o menos experimentado.

Estos miembros que influyen en la creación de la ZDP pueden ser adultos o niños de la misma edad o de edades próximas, pero con capacidades y habilidades sociales diferentes. Al estar en contacto con otros sujetos, el niño no sólo desarrolla sentimientos, posturas corporales y sociales sino que también transforma su nivel de desarrollo potencial en nivel de desarrollo actual (o real).

Las contribuciones de Vygotsky en el campo de la educación constituirían en cuestiones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje, a la interacción profesor-alumno y a la interacción de niños con edades próximas o no. Al implicar la creación y evolución del ámbito social en el proceso de desarrollo y aprendizaje, Vygotsky anuncia la importancia de promover, en el contexto educativo, situaciones que puedan ser compartidas con otros compañeros y que, debido a este compartir, podrán ser transformadas (Vygotsky, 1998). Para él, la escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo, pues favorece la aparición de situaciones donde el nivel de desarrollo potencial se transforma en actual. El niño, al entrar en contacto con otros niños y adultos, se vuelve más capaz de resolver situaciones o problemas que al principio le parecían extrañas o imposibles. La escuela propicia la incorporación de diferentes instrumentos culturales a las distintas culturas personales.

El paradigma vygotskiano redimensiona el valor de las interacciones sociales en el contexto escolar y reconoce al profesor como mediador y participante de esas

interacciones. La interacción del niño con una persona más experimentada, en este caso el profesor, puede transformar la relación del niño con el objeto de conocimiento. No obstante, lejos de postular una pedagogía directiva para la educación, Vygotsky lo que destaca es la importancia de la escuela para el desarrollo de los niños, pues en ella los procesos pedagógicos son procesos intencionales de aprendizaje. “En la escuela, donde el aprendizaje tiene como objetivo un proceso que pretende conducir a un determinado tipo de desarrollo, la intervención planificada es un proceso pedagógico privilegiado. Los procedimientos regulares que ocurren en la escuela –demostración, asistencia, transmisión de indicios, instrucciones- son fundamentales para la promoción de una enseñanza capaz de promover desarrollo. La intervención del profesor tiene, pues, un papel central en la trayectoria de los individuos que pasan por la escuela” Sin embargo, para Vygotsky, “el aprendizaje orientado hacia los niveles de desarrollo que ya fueron alcanzados es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo global del niño”, pues, “el buen aprendizaje es solamente aquel que se anticipa al desarrollo” (Vygotsky, 1998). De la misma forma, señala la importancia de la creación de ZDPs en el contexto escolar. El profesor puede y debe actuar como mediador, proporcionando situaciones que generen zonas de desarrollo próximo a través de planificaciones educativas, de forma tal que promuevan un avance en el aprendizaje de los niños. Esto ocurre a través de la enseñanza, de los juegos y de las interacciones de los niños entre sí, con los adultos educadores y en el contacto con los elementos físicos (juguetes, objetos y muebles) del ambiente y su organización (espacio para manifestaciones afectivas, corporales, emocionales..., de cada niño). El énfasis dado por Vygotsky no está en el hecho de ser la otra persona más o menos habilidosa, sino, principalmente, en ver si la interacción y el ambiente en que dicha interacción se da fortalecen, como capacidad individual, aquello que el niño sólo logra realizar con ayuda de otra persona. “La ZDP puede ser construida no sólo por los esfuerzos intencionales de quien instruye a un niño, sino también por la estructuración cultural del ambiente, de tal manera que el niño en desarrollo es, en todo momento, guiado por su ambiente en el uso de los elementos ambientales que están corrientemente en la ZDP. [...] No sólo la instrucción, sino también el individuo que aprende puede definir la ZDP, teniendo en cuenta que un ambiente vital y culturalmente estructurado proporciona el ‘medio estimulador’ para la construcción de la ZDP por el propio niño y, por eso mismo, del desarrollo futuro del niño” (Valsiner, en Moll & Greenberg, 1996, pág. 320).

Esta planificación del ambiente educativo, basada en los conocimientos que cada educador tiene con respecto a las habilidades de los niños en su grupo o nivel de edad, debe ser construida tomándose en cuenta mucho más lo que los niños pueden hacer y no únicamente lo que ya hacen. La forma en que se distribuye cada espacio en el que actúa el niño debe de plantearse de forma que las situaciones allí dadas trasciendan y no se queden en una única situación real y concreta. El valor atribuido a las interacciones y al proceso de desarrollo delineado por la ZDP determina las diferencias y la heterogeneidad como factores esenciales en la constitución de la psicología humana. Son las diferencias entre los niveles de desarrollo, creencias, comportamientos, valores, experiencias de cada grupo las que hacen posibles la ayuda mutua y el compartir situaciones concretas. Con la noción de ZDP, Vygotsky rompe con la idea, común en su tiempo, de estadios universales y secuenciales de desarrollo e indica un nuevo lugar para las interacciones y el papel del educador en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Para Vygotsky, la simple inserción de los niños en ambientes informadores o la simple maduración de funciones no garantizan el camino del desarrollo (Vygotsky, 1998b). Para él, el niño es un agente activo y constructor de su desarrollo, convirtiéndose en sujeto social, cultural e histórico, en proceso permanente de interacción y reconstrucción de su medio social. Al postular las implicancias de la instrucción sistematizada (escolarizada), Vygotsky nos señala que, en la interacción adulto-niño, no sólo los niños adquieren nuevos conocimientos, sino que también los adultos reformulan sus saberes al ponerlos en diálogo con compañeros de niveles culturales y de desarrollo diferenciados: los niños. Así, la zona de desarrollo próximo es el proceso por el cual el aprendizaje y el conocimiento impulsan el desarrollo humano, en todas las etapas de la vida.

Comparación entre autores

A continuación se va a establecer relaciones de comparación para ver las diferencias tanto a nivel ideológico como de orientación entre unos autores y otros.

Los trabajos de Piaget resuenan con las ideas de Kant al darse cuenta de que en los niños pequeños hay esquemas, estructuras en el cerebro que sirven como ventanas en el mundo, al igual que Kant, Piaget se centró en la comprensión del tiempo, el espacio y el razonamiento (causalidad) como centro para el desarrollo del pensamiento. También hizo hincapié en la forma en que los niños aprenden a través de los sentidos, y

la forma en que la mente procesa las experiencias reales y directas, con la posibilidad cada vez mayor de pensar de maneras menos ligadas al aquí y al ahora. La teoría de Piaget es, en muchos sentidos, la más abarcadora, ya que considera el desarrollo humano como una matriz o red que está interconectada. Pensar sin sentimientos, o tener sentimientos o relaciones sin pensar, no es posible en el cuerpo físico humano según su enfoque de la vida humana.

Aunque Vigotsky y Piaget no llegaron a coincidir físicamente en vida, en la actualidad sus teorías de desarrollo son de las más comparadas entre sí, ya que sus diferencias no solo se encontraban en el asunto del desarrollo, sino también en otras cuestiones como el lenguaje. Por un lado, Piaget plantea que el lenguaje es una consecuencia del nivel de desarrollo de la inteligencia que comienza con el nacimiento, por lo tanto el lenguaje es posterior al desarrollo del pensamiento.

Desde esta perspectiva, un niño aprendería a hablar sólo cuando su desarrollo cognitivo ha alcanzado un determinado nivel. Según Piaget, el lenguaje es un simple reflejo del nivel de inteligencia del niño, y los primeros pensamientos inteligentes del niño, no pueden expresarse a través del lenguaje sino que existen únicamente, como imágenes o determinadas acciones físicas.

Cuando el niño empieza a hablar, no lo hace con el objetivo de comunicarse con los demás, sino por el simple hecho de expresar sus pensamientos (habla egocéntrica).

Sin embargo, poco a poco esta habla egocéntrica desaparece, por lo que el niño, que se va socializando gradualmente, comienza a tener en cuenta las reacciones y respuestas ajenas, desapareciendo de este modo el habla egocéntrica.

Por otro lado, y con base a los estudios realizados por Piaget mediante su método clínico, en el estudio de la lógica y de la percepción del niño, Vigotsky desentraña y analiza nuevos hechos.

Según Piaget, el egocentrismo es lo que unifica toda la lógica del pensamiento del niño, pero esta lógica no es todo lo que hace a la inteligencia; siendo que la forma más espontánea de pensamiento se da en el juego.

Vigotsky se da cuenta de que el adulto piensa socialmente aún estando solo y de que el niño piensa egocéntricamente aún estando inmerso en la sociedad. Según Piaget esta forma egocéntrica en el habla desaparece durante el desarrollo, apareciendo

posteriormente el llamado “lenguaje interiorizado”; sin embargo, Vigotsky propone que más bien se minimiza y ahí comienza el desarrollo del “lenguaje interiorizado”.

Vigotsky se da cuenta de que el lenguaje social emerge cuando el niño transfiere formas de comportamiento social a la esfera personal e interior de las funciones psíquicas.

Por tanto, descubre que el lenguaje antes de ser egocéntrico, es meramente social y posteriormente se “interioriza” como lo indica Piaget. De esta forma Vigotsky confirma y complementa estos estudios realizados por Piaget.

gotsky coincidía con Piaget en que los niños pequeños eran exploradores curiosos que se implican activamente en aprender y descubrir nuevos principios. Sin embargo, hizo mucho menos hincapié que Piaget en el descubrimiento iniciado por uno mismo, prefiriendo acentuar la importancia de las contribuciones sociales del crecimiento personal.

En suma, Vigotsky propone que la cognición humana, incluso cuando se lleva a cabo de modo aislados, es intrínsecamente sociocultural porque está afectada por las creencias, los valores y las herramientas de adaptación intelectual tras pasados a los individuos por su cultura. Y dado que estos valores e instrumentos intelectuales pueden varían mucho entre culturas, Vygotsky consideró que ni el curso ni el contenido del crecimiento intelectual eran tan “universales” como había propuesto Piaget.

El modelo de evolución de la moralidad de Lawrence Kohlberg se basa en el principio de que los seres humanos toman decisiones sobre la base de principios universales y abstractos de justicia, deber, razonamiento imparcial y lógica. El principio de "ética de la atención" de Carol Gilligan, que estaba en el centro de su modelo, se basa en el principio básico de que la psicología femenina, los valores e incluso la estructura moral difieren de los de los hombres. Ella afirma que las mujeres son inherentemente inclinadas hacia el cuidado y la responsabilidad hacia los demás. Desarrolló una teoría relacional para demostrar el desarrollo de la moralidad femenina. En resumen, las diferencias entre ambos autores se podrían sintetizar en los siguientes tres puntos.

(1) El modelo de Kohlberg está centrado en el hombre, y no da una imagen completa del proceso de desarrollo moral de los seres humanos. Gilligan desafió esto y constituye un modelo separado de mujeres.

(2) La teoría de Kohlberg se basa en la racionalidad, el deber, la imparcialidad y el principio de justicia abstracto universalmente aceptado. El modelo de Gilligan se basa en las características femeninas de cuidado y relación.

(3) Las mujeres según el modelo de Kohlberg son inferiores a los hombres siempre que se trate del desarrollo moral. Gilligan dejó nula esta impresión al incorporar en su modelo rasgos femeninos de cuidado y amor.

Para Vygotsky, muchos de los “descubrimientos” verdaderamente importantes que realizan los niños ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos, o colaborativos, entre un tutor habilidoso, que puede modelar la actividad y transmitir instrucciones verbales, y un alumno novato, que primero intenta comprender las instrucciones del tutor y a veces internaliza esta información, usándola después para regular su ejecución.

Respecto a Kant, Vygotsky vio que la experiencia real del mundo material y de las personas

alimentaba la mente, de modo que lo interpersonal es lo primero y luego se desarrolla la vida

interior, haciéndose posible un pensamiento más abstracto, de esta manera, su

trabajo está en sintonía con Kant ya que investiga el pensamiento, el razonamiento y la

memoria lógica. Hay una resonancia con Kant en la atención marxista que Vygotsky le prestó al colectivismo, la cooperación y el intercambio. Kant exploró el concepto de deber y el

imperativo categórico (que examina las demandas de la ley moral sobre los individuos).

Opinión personal

La RAE define la “educación” como “la instrucción por medio de la actividad docente”. A través de esta definición se entiende que la educación es el conjunto de enseñanzas o formación que recibe una persona a través de una persona con conocimientos más extendidos sobre la materia a aprender. De esta definición se

desprende que en el proceso de educación existe tanto el educador como el educando, cada uno con dos formas de pensamiento distintas, dos sistemas muy diferentes pero a la vez simbióticos en la medida en que uno necesita del otro para completar su definición.

Desde el punto de vista del educador, es necesario hacer referencia a la cantidad de factores que afectan a su desempeño. Actualmente la realidad es un profesorado sobrecargado de burocracia y de exigencias a nivel administrativo, lo que lleva al mismo el no poder centrar todo el tiempo en preparar clases, materiales, programaciones, etc. Sin ir más lejos, en nuestras universidades cada vez existen más dificultades para el acceso de nuevo profesional docente. En primer lugar y como es lógico, para ser docente en la Universidad, hay que tener estudios de Grado o Licenciatura, un máster de 1 ó 2 años y un doctorado. Tras todo esto se requiere un curso de 1 ó 2 años, en el se imparten materias relativas a la investigación. Añadido a todo esto, se tiene que haber publicado en revistas con alto índice de impacto, además de haber publicado manuales y tras tener todo esto como mínimo, se debe hacer una oposición ante el Tribunal de la Universidad donde los resultados estarán dados tanto por el currículum como por la sesión que se haya llevado a cabo. En el caso de ser profesor en instituciones públicas como educación primaria o secundaria los requisitos son distintos, pero lo importante de todo esto es la cantidad de presión a la que se ven sometidas las generaciones de profesores y cuya presión desemboca en los resultados en las aulas.

Desde el punto de vista del educando, cualquier persona que entreviste o pregunte a aquellos que son categorizados como alumnos, se encuentra con un sentimiento generalizado de sentirse “baldes” en los que se vuelcan conocimientos, de no sentir que se entiende que en el proceso de aprendizaje de cada persona influye su situación, su personalidad, su ambiente, su historial de desarrollo. Muchas personas inmersas en el proceso de ser estudiante comentan en grupos de amigos o a cualquiera que se pare a escucharlos que se sienten en un país que no facilita en absoluto el acceso a la educación, al menos en lo referente a las ayudas al alumnado, pues son innumerables los casos de alumnos que al no poder estar becados se ven obligados a abandonar sus estudios universitarios. Esto contrasta con países como Alemania, Finlandia, donde es bien conocido su apoyo al colectivo estudiantil, tanto en métodos de enseñanza innovadores como en el tema de ayudas económicas. De la misma forma, en

nuestro sistema educativo y por motivos que no le son cercanos a los estudiantes (excepto a aquellos con familiares integrados en el sistema docente), no se hace una evaluación en base a las capacidades del alumno individual, teniendo en cuenta el punto en el que partió y a qué punto llegó sino que se hace una evaluación generalizada a todo el estudiantado y no se tiene en cuenta las distintas personalidad, motivaciones, miedos y puntos fuertes del estudiantado a examinar

La educación es el proceso por el cual una persona enseña a otra todo un sistema de conocimientos y de valores. En primer lugar el concepto de Educación está presente en nuestra sociedad desde sus principios, ya que la formación siempre ha sido necesaria para poder productividad a todas las personas. En nuestra sociedad hemos pasado de una educación en valores más tradicionales y dogmáticos a una educación fundamentada en el desarrollo de las propias potenciales de la persona. Se busca que cada persona encuentre su camino(con más o menos guía), pero respetando su libre albedrío, de la misma forma, se busca que el joven sea crítico y sepa extraer toda la información, tanto explícita como implícita de las situaciones en las que se mueve y se desarrolla con el fin de prepararlo para la vida adulta.

Los estudiantes de hoy son la primera generación que ha crecido con la nueva tecnología digital. Los nativos digitales están acostumbrados a trabajar con sobrecarga de información y procesarla rápidamente. Han desarrollado destrezas escaneadoras y de lectura de iconos. Son hábiles gestionando procesos en paralelo y multitareas. Prefieren aprender haciendo. Les gusta más los recursos audiovisuales (gráficos, imágenes, etc.) que los textos; el acceso aleatorio (como el hipertexto) que el lineal. Trabajan mejor en red. Tienen poca paciencia para la lectura, para la lógica secuencial y para las pruebas clásicas de evaluación. Les gusta aprender jugando y no es fácil motivarlos sin recompensas inmediatas y frecuentes. La televisión e Internet están erosionando la autoridad cognitiva del profesor. Todo el mundo puede saber de todo, ser un experto en cualquier tema. De este modo los criterios de distinción cultural quedan redefinidos.

Hay otro punto de vista interesante a tener en cuenta, que es el valor asignado a la educación en la cultura. Actualmente, la cultura existente no favorece la curiosidad y la sed de conocimientos de los jóvenes. Valores como el trabajo duro se ven totalmente como innecesarios ya que se tiene el pensamiento de que otra persona hará ese trabajo y que por tanto no es preocupación del individuo. De esta forma se construye una sociedad que funciona delegando en la persona de al lado el trabajo a realizar, de forma

que unas pocas son las que se ven obligadas a llevar a cabo los trabajos, y esto es socialmente reforzado porque se ve a las personas que llevan a cabo dichas conductas como aquellas que realmente saben moverse en la vida, y a las personas trabajadoras como personas sin personalidad que se dejan manipular.

En cuanto a la moral, la sociedad ha avanzado en los últimos años favoreciendo a través de los cambios legislativos una cultura más abierta, tolerante y respetuosa con todas las personas, sin importar su condición, ya sea física, sexual o ética. Respecto a las diferentes condiciones físicas, la ley impone a la sociedad el abrir paso a las personas con dificultades para que tengan accesos a todos los entornos públicos, ayudas a nivel económico, que aunque no sean aún suficientes para todos los casos y personas con situaciones problemáticas es un primer paso. Respecto a las diferencias sexuales, por suerte la ideología de género avanza con pies de plomo, apartando las viejas ideas tradicionales que imponían a la mujer y al hombre determinados roles y determinados comportamientos. Aunque nuestra sociedad siga lastrando este peso, poco a poco se nota la diferencia en la cultura y en las personas, que se vuelven más intransigentes con las faltas que se dan por únicamente motivos de distinta condición o comportamiento al “tradicional”. En último lugar, respecto a la ética, ya el simple hecho de que se pueda etiquetar el odio hacia determinadas culturas o etnias con un cariz negativo, ya es un paso respecto a la situación de xenofobia existente en la historia de la humanidad. Gracias a los movimientos que se han hecho desde tanto la legislación a nivel de sancionar los comportamientos racistas, islamófobos y semejantes como a nivel social por todas los movimientos de las distintas comunidades por visibilizarse y por demostrar que todas las personas al fin y al cabo somos personas se ha alcanzado la moral, llamemos “establecida a nivel público” como correcta.

Esta moral a nivel público se caracterizaría por una expresión pública a favor de la igualdad entre razas, sexos, ideologías,...que muchas personas podrían etiquetar de “hipocresía”, porque ahora estos comportamientos (racismo, sexismo,..)se hacen a un nivel más implícito, pero siendo optimistas, es un avance que al menos se haga un esfuerzo por enseñar a las futuras generaciones lo bueno que es el tener una mente abierta a todo tipo de personas.

Tras la revisión de lo que dicen en sí los autores es interesante observarlos con la perspectiva de aplicarlos en la vida moderna.

Respecto a las ideas presentadas por Kant, se nota en él la influencia que tuvo su familia y su entorno con respecto a que su sentido de la moral es dogmático y con poca flexibilidad. Es una educación de tipo tradicional pero sin cortes conservadores. Es tradicional en tanto a que distingue entre “bueno” o “malo”. Esto en un principio y para una educación moral básica no es incorrecto, pero es importante matizar que existen muchas situaciones en las que no hay un blanco ni negro, sino una escala de grises muy amplia que hace complicada la labor de meter dicha situación en “bueno” o “malo”. Respecto a que no tiene cortes conservadores, la teoría en sí no expresa que la sociedad no pueda avanzar ni que lo que hoy se considera correcto no lo sea en un futuro, así como tampoco dice de manera tajante que las cosas deben de quedarse tal y como están.

A la hora de hablar de Piaget es más complicado decir algo que no haya dicho ya un autor relevante (ya se ha visto que Vigotsky, Kohlberg y por extensión Gilligan, y cualquier autor que se precie que hable sobre el desarrollo del niño mencionan a dicho autor). Pero es muy interesante la profundidad con la que este autor desgana el comportamiento del niño y acerca a todos los adultos, que miramos a los niños con envidia por su inocencia y por todas aquellas cosas que les quedan por vivir. Todo esto, sin darnos cuenta de que la vida desde el punto de vista de un niño tampoco es fácil en el sentido de que están en un sitio que no conocen absolutamente nada, no saben cómo funciona, no saben cómo relacionarse, quiénes son las demás personas y porqué ellos mismos son personas que pertenecen a una sociedad. De esta manera, la labor investigadora de Piaget es una lectura obligatoria para cualquier profesional que trabaje con niños para poder entender por qué preguntan tanto, por qué no entienden nada y por qué ven las cosas de esa manera tan peculiar

Respecto a la teoría presentada por Kohlberg, realmente mantiene su vigencia y su utilidad en muchos aspectos.

En principio permite al alumnado conocer, o al menos entrever la complejidad de la moralidad y de la formación de la personalidad moral, que incluye muchos factores y competencias sin poderse caer en el reduccionismo de ninguno de ellos.

Esta complejidad es aún más admirable si consideramos que además de los aspectos más tenidos en cuenta por el enfoque presentado por el autor, hay otros

relacionados con las emociones, el entorno o lo que piensan las personas , que también se han revelado fundamentales en la configuración de esa personalidad moral.

La teoría evolutiva de Kohlberg proporciona una descripción profunda y no fácil de captar a priori de la ontogénesis de la moralidad y una descripción general aceptable de diferentes estadios morales que encajan bien con la observación de ciertas actitudes y juicios morales . Plantear ejercicios relacionados con el equilibrio reflexivo es interesante de realizar, así como intentar que la discusión de dilemas morales en el aula, es decir, llevar a la práctica los procesos en los que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas.

Vale el esfuerzo invertido, el trabajar mediante casos prácticos que pongan en juego conocimientos, principios morales y deontológicos, juicios de responsabilidad, aun cuando no se pueda precisar hasta qué punto el razonamiento impele a la acción o hasta qué punto los sujetos de los estadios más altos actúan coherentemente con su elección de deber. El método de Kohlberg y seguidores, complementado con otras aportaciones teóricas y prácticas, es apropiado para intervenir en educación moral sin adoctrinar y para estimular el pensamiento moral. La aplicación de este método conlleva respeto por las personas, compromiso activo de los estudiantes y construcción de las decisiones entre todos; algo fundamental para la formación de una verdadera ciudadanía democrática

En cuanto a las teorías presentadas por Gilligan, es un buen ejemplo del avance de la ideología de género. En una cultura científica donde clásicamente se ha estudiado partiendo del hombre como generalización del concepto humano, esta autora rompe con esta idea e intenta demostrar de manera empírica que pese a que hombres y mujeres somos equivalentes, no somos iguales, aunque esta diferencia sea a nivel cultural, marca la moral que integrarán las niñas y futuras mujeres. El problema que puede que se destile de la teoría de Gilligan si se mira con las lentes de la actualidad es que algunas personas pueden tomarla como base para justificar posturas machistas, en el sentido de que si la moral de la mujer según la autora es una ética del cuidado, se pueden estar consolidando modelos que no son realmente feministas. La premisa de este problema quizá pierde validez al tener en cuenta que la moral está muy relacionada con la cultura, por lo que si Gilligan realizara sus estudios de nuevo hoy en día con la población actual de mujeres, quizás saldría una ética más reivindicativa, por lo que sería interesante el seguir atento a como avanza la investigación científica al respecto.

El último de los autores revisados en este texto es el que es considerado el Mozart de la psicología por haber fallecido tan joven y con tantísimo potencial y tanta investigación realizada. El bielorruso Vigotsky, cuya aportación resulta muy interesante por la importancia de esta figura de facilitador que hoy en día se puede ver que se ha utilizado en tantas situaciones diversas. Sin ir más lejos, cuando a un niño se le quiere dotar de sentido de responsabilidad y se quiere hacer que se sienta seguro de aquello que sabe, la estrategia de hacer que haga de tutor de un niño más pequeño que él tanto para enseñarle la escuela como para ayudarlo a integrarse en la misma hace tanto que este niño se sienta más seguro como que el otro niño se sienta más responsable. Otro de los conceptos que hoy en día se escuchan mucho y se utilizan en el mundo educativo y moral, y no exclusivamente con niños es el de zona de desarrollo próximo, utilizado por ejemplo por los deportistas para ver que tienen potencialidades que desarrollar o para motivar a las personas a abrir su mente, por lo que en definitiva es un autor que hoy en día sigue dando mucho de sí en sus teorías.

En general, se podría decir que hoy la vida se ha vuelto mecánica. El hombre moderno se ha vuelto muy materialista y está totalmente preocupado en la búsqueda de cosas materiales. Este deseo excesivo de ganancias materialistas lo ha hecho ignorar los aspectos espirituales y morales de su vida. Es un hecho que hoy el sistema educativo no ha inculcado a los jóvenes valores morales. A pesar del aumento fenomenal en el número de instituciones educativas, ha habido un deterioro de los valores humanos en nuestra sociedad. La caridad, la simpatía, el servicio desinteresado, ayudar a los demás y otras cualidades se encuentran solo en unos pocos nodos.

Educación es, por tanto el legado que padres y profesores hacen a los jóvenes para que a su vez estos se lo suministren a los jóvenes del futuro. En este proceso de reenseñanza el propio legado variará porque cada cultura modifica los estándares morales, lo que se considera normal o correcto.

En conclusión, aunque se viva en un país donde la educación no tiene todo el valor que debería, es de vital importancia el concepto de “educación moral”, ya que se puede impartir de una mejor manera con ejemplos y no con preceptos y por desgracia, nosotros, los adultos a menudo olvidamos esta regla de oro y aconsejamos a los más jóvenes que sigan buenos principios mientras nos comportamos de manera no siempre siguiendo esos principios en la vida diaria. Por este motivo, es importante educar

moralmente a todos los estratos para que jamás el valor del resto de personas y la importancia de cada persona.

Práctica “Moral universalista” del “Himno del Alegría”

El Himno del Alegría es el himno oficial de la Unión Europea. Tiene su origen en la Oda a la Alegría, escrita por Friedrich von Schiller en 1785 y la composición realizada por Ludwig van Beethoven para su novena sinfonía. Fue adoptado oficialmente en 1985.

Este himno, según la Unión Europea, no sustituye a los himnos nacionales de los países de la UE, sino que "celebra los valores que todos ellos comparten"

Oda a la alegría es el resultado de una puntilla de la censura de la época. El poema original trataba sobre la libertad, pero los gobiernos autoritarios del siglo XVIII impusieron que se sustituyera "libertad" (freiheit) por "alegría" (freude).

Si leemos el poema de Schiller podemos comprender la fascinación que le infundió a Beethoven. Muchos tenemos esa idea de Ludwig atormentado por la brutalidad de su padre.

En este poema vemos la sublimación del padre imaginario en pro de una búsqueda del Padre, simbólico.

. Esa idea de la fraternidad unida frente al tirano está directamente vinculada al espíritu revolucionario de los primeros compases de la Edad Contemporánea; pero también nos suenan familiares hoy día: "abajo con esa pandilla de mentirosos". El poema de Schiller se queda, en cualquier caso, muy vinculado a valores de juventud, universitarios, sociales y cristianos. Es significativo que Beethoven seleccionara precisamente las estrofas más cósmicas, aquellas donde se trabaja más la idea de la alegría en su esencia (y que, curiosamente, encaja mejor junto con la idea original de "libertad"), y descartara las otras.

Con este tema desarrollamos una clase práctica con los alumnos de 2º de la ESO del Colegio Luther King Arafo, clase compuesta por un ratio muy corto, 8 alumnos en total, bajo la supervisión de su tutora Sara.

Después de haber recitado La Oda de la Alegría a los alumnos obteniendo un resultado negativo en cuanto a conocimiento por su parte me dispuse a interpretar con el clarinete el himno, donde en sus caras si se vio reflejada el conocimiento de la melodía. De esta manera capté su interés para desarrollar la práctica. Los puse en contexto con la explicación anteriormente expuesta.

Extraemos los valores que expresa el himno; Tolerancia, diálogo, pluralismo y los llevo a su entorno social, debatiendo si se llevan o no a cabo estos valores por su parte y por la sociedad que les rodea, creando un debate y donde cada uno de los tres grupos acaba plasmando sus ideas y conclusiones del debate en un pequeño formulario, que adjunto al final de la práctica

Del test realizado sacamos en conclusión que entienden y extraen de manera correcta los valores que Schiller nos quiere transmitir en su oda del Alegría, estando de acuerdo con la importancia que tienen para el correcto desarrollo y la buena convivencia en la sociedad.

Por otro lado los alumnos opinan que en la actualidad esos valores están poco presentes en nuestra sociedad, una sociedad que ven desencaminada hacia el buen funcionamiento, poniendo como ejemplos los conflictos que se suceden en la actualidad, bélicos, y de intolerancia entre otros.

Test Práctico

1. ¿Qué ideales potencia el autor en el poema “Oda de la Alegría”?
 2. ¿Te sientes identificado/a con esos ideales?
 3. ¿con qué objetivo Schiller quiere potenciar esos ideales?
 4. ¿Qué similitud ves con el mundo actual?
 5. Danos tu opinión personal y conclusión sobre el texto trabajado
1. Que debemos respetarnos entre todos, ser una sociedad unida, alegrarnos del éxito de los demás y guiarnos hacia el camino de la perfección
 2. En esta sociedad en general no llevamos a cabo esos ideales, con todas las guerras que hay en el mundo, todas las personas desahuciadas en España ...
 3. Con el objetivo de ser una sociedad unida, respetarnos, llevarnos mejor y tener siempre otro punto de vista
 4. Similitudes pocas porque en las películas, libros, música, poemas ect. Te lo pintan todo como un mundo muy bonito y en realidad no es así
 5. Nuestra opinion personal sobre esto que debemos mejorar en general en la sociedad de manera que nos entendamos y podamos ser felices

Test Práctico

1. ¿Qué ideales potencia el autor en el poema “Oda de la Alegría”? el respeto sobre la manera de pensar de cada uno y la libertad del pensamiento, respetar las diversas culturas
2. ¿Te sientes identificado/a con esos ideales? si
3. ¿con qué objetivo Schiller quiere potenciar esos ideales? con el objetivo de guiar a nuestra sociedad al camino de la perfección
4. ¿Qué similitud ves con el mundo actual? no muchas por que nos estamos desviando del camino de la perfección que schiller nos queria guiar
5. Danos tu opinión personal y conclusión sobre el texto trabajado. nuestra opinion es que la sociedad siga las ideas o sea mas fiel a las ideas que se dan en esta poesia, y a nosotros nos ha gustado mucho esta poesia por que se dan a conocer muchas ideas sobre la sociedad

Test Práctico

1. ¿Qué ideales potencia el autor en el poema “Oda de la Alegría”?

Potencia la alegría, el quererse entre todos, una sociedad buena y generosa.

2. ¿Te sientes identificado/a con esos ideales?

No

3. ¿con qué objetivo Schiller quiere potenciar esos ideales?

Con el objetivo de mejorar la sociedad o a cada persona

4. ¿Qué similitud ves con el mundo actual?

Ninguna

5. Danos tu opinión personal y conclusión sobre el texto trabajado

Opinamos que nuestra sociedad no ha mejorado y no estamos ni cerca de llegar al camino de la perfección.

Bibliografía

Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una Introducción a la teoría de Kohlberg . *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.

Bruce, T. (1987). *Early Childhood Education* (5ª ed.). London, UK: Hodder Education.

Cellenieur, Guy (2010) *Piaget biografía*. Revista Colombiana de Psicología; núm. 5-6 (1997): Símbolo, pensamiento y lenguaje; 42-44 2344-8644 0121-5469 .

De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Londres, UK: The Macmillan Company

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University

Habermas, J. "*Justicia y solidaridad (una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría del juicio moral de Kohlberg)*", en K.O Apel y Adela Cortina (eds.) *Ética comunicativa y democracia*, Crítica, Barcelona, 1991

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Traducido del inglés. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

Kant, I. (1975) *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa Calpe

Kant, I. (1977) *Crítica del juicio*, Madrid, Espasa Calpe

Kant, I. (1978) *Crítica de la razón pura*, ed. P. Rivas. Madrid, Alfaguara

Kant, I. (1986) *Prolegómenos para toda metafísica futura*, Madrid, Alhambra

Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). Moral stages: A current formulation and a response to critics. In J. A. Meacham (Ed.), *Contributions to human development* (Vol. 10). Basel: Karger.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row

Luria, A., Vygotsky, L., & Leontiev, A. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Akal.

Manfred K.(2003): *Kant. Una biografía*. Acento. Madrid

Mifsud, T. (1981). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral*, Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

O'Connor, J. (1977). *Moral judgments and behavior*. En L. Wrightsman (Ed.). *Social psychology* (pp. 242-275). Monterrey, California: Brooks/Cole.

Papalia, D. Y Olds, S. (1985). *Desarrollo humano*, (2' ed.) , Traducido del Inglés. Madrid: McGraw.Hill

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Traducido del francés. Barcelona: Fontanella, 1974 (original 1932).

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

Strathern, P.(2000):*Kant en 90 minutos*. Madrid, Siglo XXI,

Valsiner, J. *Culture and the development of children's action: A cultural-historical theory of developmental psychology*. Nueva York, Wiley, 1987.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.

Vigotsky, L. (2003). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.