

LOS DOMINIOS DEL DESARROLLO SOCIOMORAL: UNA NUEVA PROPUESTA SOBRE EL DESARROLLO

Jaime Yáñez C.¹
Adriana Perdomo S.²

Fecha de recepción: Agosto de 2009
Fecha de aceptación: Octubre de 2009

Resumen

El artículo que se presenta a continuación es resultado de las investigaciones adelantadas por el grupo de investigación "Estudios sobre el desarrollo sociomoral" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. En ese sentido se presenta el debate actual en torno a la teoría clásica del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y se ubica la perspectiva crítica de Elliot Turiel que pretende señalar un nuevo camino para éste ámbito del desarrollo humano. Además, el artículo presenta una postura que amplía la perspectiva de Turiel con el objetivo de ser un insumo para pensar formas de aplicación al ámbito educativo.

Palabras Clave: Desarrollo, moral, Dominios del desarrollo sociomoral, ética, sabiduría moral.

THE DOMINIONS OF DEVELOPMENT SOCIOMORAL: A NEW PROPOSAL ON DEVELOPMENT

Abstract

The article that is shown to continuation results from investigations advanced by the fact-finding group Studios on development sociomoral of Psychologies' Faculty of the University Nacional of Colombia. In that connection he encounters the present-day debate about the classical theory of Lawrence Kohlberg's moral development and a new road locates the critical perspective of Elliot Turiel that intends to indicate space of human development for this itself human development. Besides, the article presents a posture that enlarges Turiel's perspective for the sake of being a raw material to think about ways of application to the educational space.

Key words: Moral development, Dominions of sociomoral development, ethical, moral wisdom.

INTRODUCCIÓN

Lo Moral como Problema Psicológico

Si la discusión sobre lo moral en la disciplina filosófica tiene un carácter fundamentador, en el campo psicológico la preocupación investigativa está encaminada a comprender las maneras en como el sujeto emite juicios sobre problemas morales. Con otras palabras, en la filosofía la

reflexión busca entender como caracterizar lo moral y las razones de por qué el hombre debería actuar moralmente, mientras que en la psicología se busca determinar cómo los seres humanos en su desarrollo llegan a entender los juicios morales formulados como adecuados desde la reflexión ética.

En la psicología del desarrollo moral es usual proponer un estadio final hacia el que se dirige

¹ Ph.D. Docente Asociado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Colombia. E-mail: jyanezc@unal.edu.co

² Candidata a Magíster en Psicología. Universidad Nacional de Colombia; Coordinadora de Investigación. Facultad de Educación. Corporación Universitaria. Iberoamericana. E-mail: amperdomos@unal.edu.co

el ser humano en su desarrollo, estadio final que coincide usualmente con las concepciones de las éticas deontológicas. Esta visión se ha expresado principalmente en la obra de Kohlberg y de otros autores que buscan describir el desarrollo de los juicios de justicia. El ser humano, según esta posición, pasaría por unos estadios previos donde sus juicios estarían determinados por influencias e intereses particulares y externos, hasta la consolidación de un sentido moral caracterizado "por juicios donde la justicia como imparcialidad se expresa tal como es formulada idealmente en el campo filosófico" (Kohlberg, 1993).

Bajo esta perspectiva el desarrollo de los seres humanos sigue una línea única hacia un estadio final que sólo puede ser formulado de manera no empírica. Debido a que el estado final del desarrollo se propone como deseable, habría que postular unas condiciones ideales donde se pudiera asegurar que el razonamiento moral se lleva a cabo sin ningún tipo de condicionamiento. Si las éticas deontológicas proponían el juicio universal capaz de operar independientemente de las determinaciones y necesidades personales e históricas, la psicología de orientación deontológica habría de proponer como expresión final del desarrollo un estadio de razonamiento donde la absoluta independencia de todas las determinaciones se hiciera posible.

La filosofía, al proponerse como disciplina de fundamentación del discurso ético, se exime de basar sus proposiciones en criterios de validez empírica. Por el contrario, se plantea como una disciplina donde el ejercicio de la razón sin condicionamientos habría de presentar unos criterios que, por reflejar el espíritu universal del juicio, se revelarían como evidentes. Desde un nivel donde la autonomía del ser humano se despliega en su estado sumo se expresarían los principios morales, que deben orientar la acción de todos aquellos seres que siendo libres se autoimponen un deber, un deber que se hace posible por el uso responsable de la razón.

Una disciplina empírica como la Psicología sólo mostraría el camino de liberación de toda con-

tingencia, liberación que habría de conducir a un modelo de razonamiento y ejercicio moral que ha entronizado al pensamiento, ilustrado como el punto culminante de la evolución humana. La Psicología tendría como tarea reproducir en la escala ontogénica lo que se ha propuesto como el decurso natural de la razón: la liberación de todos los atavismos y determinaciones heterónomas.

En esta perspectiva, el juicio moral se describe según modelos formales, con los que se podría entender los juicios de justicia como procesos puros sin contaminaciones de contenidos particulares. Lo formal en esta posición se define, además de lo ya expuesto sobre algunas posiciones deontológicas (Rawls, 1971; Kant, 1785), con base en las formulaciones de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. Al igual que en Piaget, cada estadio está caracterizado como estructuras de conjunto, según una secuencia y orden pre-determinado, que conducen a un estadio final que no necesariamente habría de presentarse en todos los seres humanos.

No obstante su valor teórico, la propuesta kohlbergiana ha sido fuertemente criticada por diversos teóricos contemporáneos. Estas críticas cuestionan la formulación de la justicia como orientación moral fundamental, la separación del juicio y la acción moral, la concepción del desarrollo como un proceso de diferenciación de las normas y los principios morales, y el supuesto de que lo moral está estrechamente ligado a un procedimiento formal libre de contenidos o significaciones individuales. Además, Kohlberg es criticado por proponer una vía única hacia la abstracción y la autonomía y por la metodología utilizada para analizar los juicios morales de los sujetos de investigación.

Dentro de las propuestas críticas vale la pena mencionar la obra pionera de Carol Gilligan, quien postula una moral del "cuidado" y la Benevolencia en contraposición a los criterios de Justicia. Independientemente de la inicial asociación de esta orientación moral a variables

de género, la obra de Gilligan incorpora en la Psicología los argumentos presentados contra la postura deontológica (Yáñez C. J., 2001).

En esta misma vía han surgido una serie de formulaciones que intentan describir el desarrollo psicológico como un proceso hacia la especialización, entendido como la progresiva capacidad para reconocer las particularidades, intereses y significaciones de todos los sujetos involucrados en una situación dilemática. Estas teorías procuran describir la capacidad del sujeto para analizar de manera enriquecida los contextos específicos y para reconocer en cada interlocutor un semejante que debe ser tratado con la mayor consideración y respeto. El desarrollo, según esta perspectiva, no se dirige hacia niveles de mayor abstracción e imparcialidad, sino a un proceso de reconocimiento e enriquecimiento del universo presuposicional partícipe en cada juicio moral.

Así, estos nuevos abordajes toman la benevolencia³ como criterio moral, y en ese sentido, consideran lo moral como la capacidad de comprender e interpretar los múltiples juegos de sentido que operan en una comunidad o tradición determinada. Los sujetos serían evaluados por su capacidad en descifrar las múltiples presuposiciones que operan de manera implícita cuando se emiten juicios que puedan afectar el bienestar de otras personas. El nivel de mayor desarrollo psicológico estaría representado en los juicios que, apelando a la noción de sabiduría, pudieran determinar las soluciones que tengan en cuenta el bienestar de todos los involucrados.

La noción de sabiduría, expuesta en su sentido técnico, refiere a como en la vida social un juicio válido es aquel que acepta la incertidumbre y la variabilidad de las conductas y los contextos donde se desenvuelven las acciones humanas. Un juicio *sabio* es aquel que se aleja de todos los esquematismos y normas rígidas para actuar y propone la consideración de más elementos

que nos abren a un mundo de mayor alcance y mayores posibilidades.

Como es obvio, dentro de esta perspectiva no se propondría un procedimiento para determinar el operar del juicio válido, ni se podría prever cómo habría de actuar en una situación determinada una persona que estuviera en los niveles más elevados de sabiduría. Como en una obra de arte, el juicio de sabiduría se reconoce por abrir a su espectador a un nuevo mundo de asociaciones que habrían permanecido en la oscuridad por las formas de pensar cotidianas que determinan la dirección de nuestros juicios. El juicio sabio provoca su aceptación no por una particular y más abstracta forma de razonamiento, ni porque el propietario de estos juicios posea un sobresaliente grado intelectual, ni porque el juicio apunte a supuestas verdades o normas universales, sino porque se expresa a través de ciertos sentidos que usualmente hemos percibido de manera desconectada y sobre un universo de sentidos que se esconde permanentemente a nuestra percepción. El juicio "sabio" amplía nuestra percepción e ilumina ciertas relaciones que al presentarse a la luz pública se nos aparecen como reveladoras, debido a que desde antes presionaban por su iluminación.

Al contrario de la teoría de Kohlberg, el desarrollo dentro de una perspectiva que tenga la sabiduría como punto culminante se habrá de entender como un proceso de concretización, como un proceso que conduce a una mayor capacidad de descifrar las presuposiciones que operan de manera implícita en el análisis de las situaciones particulares. Los sujetos de estadios más elementales emitirán sus juicios apegados a unas reglas rígidas o procedimientos específicos que les llevan a simplificar las situaciones de conflicto. Las personas de estadios más elevados respecto a sus juicios de sabiduría podrán liberarse de aquellas reglas que entorpecen el razonamiento y que conducen a eliminar las

³ La benevolencia, en toda la tradición teleológica y en las concepciones neorristotélicas contemporáneas, es concebida en términos generales como la disposición a desear el bien y actuar conforme al bien de los otros sin que medie ningún otro interés o motivo.

especificidades de cada situación, especificidades que expresan la riqueza del mundo humano y la indeterminación de su comportamiento.

Una Psicología del desarrollo que proponga la benevolencia y la sabiduría como criterios morales propone, además, entender el proceso de desarrollo humano según múltiples vías que conducirían igualmente a campos de experticia diferentes donde la sabiduría habría de expresarse. Esta propuesta exige entender de manera diferente los procesos cognitivos del ser humano, su caracterización como ser social y sus juicios como expresiones de una cultura que intenta preservarse y ampliar sus espacios de convivencia y bienestar.

Los Dominios Socio-Morales y el Desarrollo Moral

Dentro de este movimiento reconceptualizador de la psicología del desarrollo moral, crítico de la concepción kolhbergiana, puede citarse las formulaciones en torno al desarrollo de los dominios de conocimiento social y al proceso de desarrollo como un proceso de "concretización". Este aspecto que es central para nuestra investigación fue expuesto inicialmente por Turiel, al que habremos de exponer someramente para contextualizar nuestra preocupación investigativa y clarificar como nuestro proyecto se inscribe dentro de esta concepción del desarrollo.

Turiel y sus colaboradores (1983; Turiel, Killen & Helwig, 1987; Smetana, 1995) demostraron en múltiples trabajos la limitación de la obra de Kohlberg respecto al proceso de constitución de los juicios de justicia y respeto al otro. Kohlberg (1993) afirmaba que sólo en los últimos estadios del desarrollo el sujeto era capaz de emitir juicios morales basados en principios que contemplaran la justicia, el respeto a la vida, la integridad y dignidad humanas. El sujeto al operar con principios morales sería capaz, según Kohlberg, de diferenciar en sus juicios las obligaciones morales de aquellas establecidas socialmente, las que expresan los intereses y necesidades de un grupo o persona particular.

Según el esquema de desarrollo de Kohlberg el individuo progresivamente va liberándose de las determinaciones y valoraciones sociales que limitan el juicio del sujeto, favoreciendo determinadas costumbres, que expresan ideales morales bastante elementales y primitivos. Lo social era simplemente entendido con intereses y significados de grupos específicos y por lo tanto como una limitación para el juicio moral, ya que el sujeto estando ligado a ciertos compromisos y relaciones sociales no habría de considerar a la humanidad en su conjunto.

En la discusión sobre el desarrollo moral, otras teorías (Turiel, Killen & Helwig 1987; Smetana 1995) proponen al contrario diferenciar lo moral de lo social, como dos dominios completamente independientes que se presentan en todos los momentos del desarrollo, sin que uno pueda contemplarse como una forma de manifestación más primitiva del otro. Además de éstos, Turiel plantea la existencia de un dominio personal, que abarca el terreno de la elección y que va más allá de los criterios morales y convencionales.

Lo moral y lo social, junto a la esfera de la elección personal, serían los dominios del juicio socio-moral con demandas y significados particulares que se asocian a ciertos contextos, donde se establecen una serie de supuestos para su adecuado funcionamiento. La caracterización de los dominios hecha por Turiel es la siguiente:

Dominio Moral

Este dominio hace referencia a las obligaciones morales que pretenden tener validez universal y que tienen que ver con la seguridad, el bienestar y el respeto a la dignidad y a los derechos del otro. Con otras palabras, lo moral se entiende como la serie de "Principios" obligatorios que señalan qué tipo de acciones deben ser evitadas para no afectar el bienestar físico o emocional del otro. En lo moral los juicios contemplan referencias a la igualdad de los seres humanos, la dignidad de las personas, la justicia en el trato, la equidad y los derechos del otro, así como la igualdad tanto en

las oportunidades que se le ofrecen a las personas, como en el tratamiento que reciben.

En esta perspectiva de la moralidad, las prescripciones son caracterizadas como incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales. Este tipo de definición, en parte, deriva de las definiciones y criterios dados por los análisis filosóficos, en donde los conceptos de bienestar, justicia y derechos no se consideran determinados por acuerdo o por consenso social. La justicia es universal (tiene la misma validez en cualquier parte), no es legitimada por acuerdo (opuesta a la convención) y es imparcial (no está basada en preferencias personales o inclinaciones individuales). La moralidad también aplica a los sistemas sociales, pero el contraste con la convención es que ella no es constituida ni definida por los acuerdos sociales existentes.

Las investigaciones iniciales sobre la diferenciación de los dominios muestran que los niños consideran que el daño físico (pegar o empujar a otros), el daño psicológico (poner sobrenombres, burlarse o romper lo sentimientos de los otros) y la imparcialidad o justicia (dar a cada uno lo que se merece, igualdad de oportunidades para todos) constituyen acciones morales. Además, los niños y adolescentes juzgan que los problemas morales son obligatorios y no contingentes a la existencia de reglas o consensos, que no pueden basarse en los dictados de una autoridad, ni pueden validarse por la práctica común de un grupo o cultura. (Turiel, 1983; 1998; Brown, 1989; Carter & Patterson, 1982; Stangor & Ruble, 1989; Stoddart & Turiel, 1985; Killen & Stangor, 2001).

Dominio Social

El dominio de conocimiento social estaría orientado hacia un mayor conocimiento específico, que demandaría una capacidad de comprensión contextual y una mayor flexibilidad para reconocer las normas y las reglas sociales. Lo social está constituido por todas las normas y pautas de relación de una comunidad o sociedad particular. Los juicios sociales incluyen referencias al

funcionamiento del grupo, los roles y funciones que deben tener sus miembros y las reglas o rituales que deben seguir sus integrantes para pertenecer a ellos (Turiel, 1983, 1998; Brown, 1989; Carter & Patterson, 1982; Stangor & Ruble, 1989; Stoddart & Turiel, 1985; Killen & Stangor, 2001).

Los niños y adolescentes conceptualizan los aspectos convencionales como unidos a la existencia de acuerdos sociales y consideran que las uniformidades y regulaciones que sirven a la coordinación y funcionamiento social (formas de vestir, de comportarse y reglas de buenas maneras) son problemas convencionales. Sus justificaciones para los juicios sobre los aspectos convencionales se basan en el entendimiento de la organización social, incluyendo el rol de la autoridad, las costumbres y la coordinación social. (Turiel 1998).

Estos diferentes dominios, se presentan desde los primeros momentos y tienen un desarrollo independiente que en algunos casos dependiendo del contexto habrán de establecer cierto tipo de relaciones.

Dominio Personal

Lo personal se refiere a la serie de acciones que el individuo considera pertenecen fundamentalmente a sí mismo y que por lo tanto, se hallan fuera del área de la regulación social justificable. Estas acciones no son ni correctas ni incorrectas sino preferentes o alternativas (Nucci. 2003).

Ejemplos de cuestiones personales serían el decidir sobre el estilo de corte de pelo, las actividades recreativas que cada uno prefiere, la elección de los amigos o de la pareja y los actos centrados en el propio cuerpo (Nucci. 2003).

Por su naturaleza, las cuestiones personales se circunscriben a la serie de acciones que definen los límites de la autoridad individual. Cuestiones como las ejemplificadas en el párrafo anterior tienen que ver con la afirmación de la

propia capacidad para preservar la integridad personal, la identidad y la individualidad. La identificación y el control de lo personal sirven para establecer los límites sociales entre uno mismo y el grupo.

El control de lo personal permite confirmar la sensación que tiene una persona de sí misma y facilita que las personas se consideren seres capaces y con autoridad propia. En suma, lo personal representa la serie de acciones sociales que permite a la persona construir el sentido de sí mismo como ser único.

Los antecedentes teóricos de la conceptualización del dominio personal pueden rastrearse en la obra de Erikson (1963), Mahler, (citado por Nucci, L. 2003), Stern (1985) quienes señalan que desde los momentos en que los niños aprenden a caminar empiezan a descubrir un nivel de autonomía y un espacio de decisión personal. Desde edades bien tempranas los niños reclaman el reconocimiento, por parte de los adultos, de cierto espacio de decisión autónoma.

Recientemente muchos autores han realizado investigaciones con el fin de comprobar el postulado de la diferenciación de los dominios. Según Nucci (2003) existen tres tipos de prueba que muestran la independencia de los dominios social y moral. Al primer tipo de prueba corresponden los estudios que intentan establecer las diferencias conceptuales entre cuestiones morales y sociales sobre la base de un número de criterios formales. El segundo tipo de prueba consiste en estudios observacionales de interacciones sociales en situaciones morales y sociales. El tercer tipo de prueba que se presenta en el mundo investigativo es el referido a las diferentes formas como los niños razonan sobre estos dos dominios en su desarrollo.

Respecto al primer tipo de prueba las investigaciones buscan que las personas evalúen una serie de situaciones de acuerdo a una serie de criterios como:

Regla de contingencia. Con este criterio se le pregunta al sujeto: ¿cree que la naturaleza errónea de una acción depende de la existencia de una norma social o de una regla moral?

Regla de alterabilidad. Siguiendo con este criterio se le pregunta a los sujetos ¿es correcto o erróneo eliminar o modificar la norma presentada para su evaluación?

Regla de generalizabilidad. En este punto se busca indagar si los sujetos logran establecer que sólo las normas morales, en oposición con las normas sociales, pueden proponerse como universales. En este punto la siguiente pregunta ilustra las características del criterio: ¿es correcto que en otra sociedad no exista una norma para regular la conducta evaluada?

Acto de severidad. Según una escala de 5 puntos se le pregunta al sujeto ¿Qué grado de error tiene la acción en evaluación? (Nucci. 2003).

Según Nucci (2003), tanto niños y adultos son capaces de diferenciar cuestiones de tipo social y moral aplicando estos criterios. Desde edades muy tempranas los sujetos son capaces de considerar que las normas morales son independientes de las normas sociales y que son generalizables a todas las situaciones y contextos. Igualmente, los sujetos justifican las normas morales en términos del daño o la injusticia que puedan causar determinadas acciones. Esta comprensión de lo moral se contrapone a los juicios y valoraciones emitidos por los sujetos cuando se refieren a lo social. Las convenciones sociales se entienden como reglas obligatorias sólo dentro de ciertos grupos o sistemas sociales, sin que puedan proponerse como universales, ni obligatorias para todos los individuos independientemente de sus contextos de aplicación.

El nivel de edad más temprano en el que los sujetos puedan diferenciar estos dominios son los dos años y medio. Smetana y Braeges (citados por Nucci, 2003) mostraron que los sujetos de esta edad estaban más dispuestos a generalizar a

otros contextos cuestiones morales, como considerar erróneo golpear a otro niño sin haber sido provocados. Los mismos autores creen que ya desde los tres años de vida los sujetos son capaces de aplicar las reglas de gravedad, contingencia y generalizabilidad para diferenciar los juicios morales de los sociales.

Son muchos los estudios que muestran que desde edades bien tempranas, los niños de todas las culturas son capaces de establecer esta diferenciación. Estudios realizados en el norte de Brasil, en islas Virginia, estudios realizados con niños cristianos y musulmanes en Indonesia, niños judíos en Israel, niños y adultos de la India, Corea, Nigeria y Zambia muestran los mismos procesos de diferenciación entre lo moral y lo social (Smetana, 1996).

Igualmente, existen otro tipo de investigaciones que a través del análisis de las reacciones de los niños en situaciones de interacción permiten formular algunas conclusiones sobre los tempranos procesos de diferenciación de dominios en el desarrollo de los niños. Nucci y Nucci (citados por Nucci, 2003) ilustran la diferenciación de los dominios con las siguientes transcripciones de interacciones infantiles:

Situación de Convención social

“Una niña (1) está chupando una hierba. Otra niña (2) dice a otra (3): “Eso es lo que hace ella, chupa hierba y después la escupe”. La niña (3) dice “!Asqueroso!”. La niña (2) dice: “Es repulsivo”. La niña (1) en ese momento, deja de meterse la hierba en la boca y la tira al suelo”.

Situación Moral

“Dos niños han quitado a la fuerza un patinete a un niño más joven que ellos y juegan con él. Una niña que ha visto lo ocurrido dice a los dos niños: “Niños, devolvédsele, idiotas. No sé como os atrevéis, vosotros dos contra uno más pequeño. La niña arranca el patinete de las manos de uno y lo empuja hasta hacerle caer, y da el patinete al

niño más pequeño. Éste coge el patinete y concluye el incidente” (Nucci. 2003, pg 44).

Nucci sugiere diferenciar, a partir de casos como los transcritos, las situaciones morales y sociales en los siguientes términos. En el caso de las situaciones morales, los niños las experimentan en relación con un daño producido a otro, que bien puede ser físico o emocional, y se expresan con un alto contenido emocional. De manera relacionada los niños tienden a vengar las transgresiones morales, o intentan devolver el daño ocasionando los mismos efectos en el otro o buscando recuperar el objeto o el sentimiento afectado. Normalmente en estas situaciones los sujetos intentan reparar las relaciones sociales a) a través de la apología directa del acto realizado, b) mediante un esfuerzo de restitución, c) mediante la simple cesación de la conducta, o tratan de excusar el acto por medio de

1. afirmaciones de que la acción realizada es justificable en relación con un daño previo (“tú me has pegado antes”),
2. afirmaciones de que no pretendía hacer daño, o
3. explicaciones de que no se quería hacer ningún daño, o que la persona no habría sido afectada de una manera sustancial.

En contraposición con estas manifestaciones sobre el dominio moral, las transgresiones de las normas sociales, dice (Nucci. 2003), provocan poca emoción y despiertan en los compañeros respuestas de molestia o intentos de restaurar la conformidad a través de la ridiculización. Acciones que llevan a que el trasgresor defienda su conducta a través del desafío de la regla (“No tenemos por qué hacerlo”, “a quién se le ha ocurrido una norma tan absurda”), o desafiando la autoridad de aquellos compañeros que le recuerdan la existencia de una regla o de su cumplimiento (“Tú no eres mi madre”).

Dentro de las conductas del dominio social, que se describen en la escuela de Turiel, y que son

observadas en los niños, están: mostrar una conducta propia de los roles sexuales, respetar las normas relativas al atuendo o hacer uso de formas de presentación y saludo apropiados.

Turiel y su equipo mostraron bajo otras situaciones experimentales, que los niños desde edades preescolares son capaces de diferenciar en sus juicios los problemas morales de aquellas normas sociales o grupales. Para Turiel, los niños ya poseerían principios morales universales que los llevarían a oponerse a formas de agresión y exclusión, independientemente de que existan unas reglas sociales que lo permitan o lo acepten (Turiel, Killen & Helwig 1987; Smetana 1995; Tisak 1995). Los niños desde edades bien tempranas considerarían "incorrecto", o "malo" agredir a cierto niño para conseguir algún objeto o fin deseado, independientemente de que exista una regla o norma que lo autorice, o lo considere aceptable. Los niños, según Turiel, son capaces de diferenciar las normas y reglas sociales de aquellas obligaciones morales que pretenden tener validez universal. En relación a estas últimas, que tienen que ver con la seguridad y bienestar de otros, el niño emite juicios independientemente de las opiniones de sus maestros, o de las leyes que pudieran regir una comunidad o grupo social determinado.

De manera relacionada, y con conclusiones más contundentes, están los estudios hechos sobre la moralidad y una serie de normas convencionales propias de algunas religiones. Nucci (1985) en un estudio pidió a un grupo de adolescentes y adultos jóvenes católicos que juzgaran algunas acciones consideradas pecados en la iglesia. Dentro de las acciones calificadas como morales estaban el robar, el matar, violar, secuestrar, difamar, dañar una casa ajena, vender un coche defectuoso y peligroso a un comprador desconocido, etc. Adicionalmente, se plantearon ejemplos de

conducta que estaban relacionadas con cuestiones de convención social como ayunar antes de comulgar, no asistir a misa los domingos, ejercer un control de la natalidad a través de la píldora, el uso de anticonceptivos, la masturbación, las relaciones premaritales voluntarias entre adultos y el divorcio. Mas del 90% de los participantes eran practicantes devotos y comulgaban al menos una vez al mes.

La conclusión del estudio es que tanto los adolescentes como los adultos jóvenes valoraban como más graves las trasgresiones morales que las normas convencionales de la iglesia católica, a pesar de que en la iglesia todas las conductas son igualmente condenables y es obligatorio su cumplimiento. De la misma manera, un porcentaje bastante alto consideraba no aceptable que las normas morales, al contrario de las convencionales, fueran cambiadas por el Papa y todos los arzobispos. En un porcentaje similar (por encima del 90%) todos los católicos creían inadecuado que los practicantes de otras religiones cometieran actos moralmente trasgresores, independientemente de que en sus religiones éstos fueran permitidos.

Nucci y Turiel señalan similares conclusiones en estudios con sujetos de diferentes religiones y niveles diferenciales de radicalidad (Nucci, 1985; Nucci & Turiel, 1993). A pesar de algunas diferencias sobre la preocupación por universalizar unos aspectos de sus propias religiones, los grupos estudiados (cristianos amish-menonitas⁴ y judíos conservadores y ortodoxos) coincidían en que los aspectos morales tienen y deberían tener prioridad sobre los convencionales, y que deben seguirse independientemente de si alguna autoridad religiosa lo proponga o no.

Por otra parte, Nucci y Weber (citados por Nucci, 2003) observaron las maneras como se mani-

⁴ Los amish y los menonitas son una subdivisión de la comunidad anabaptista. Estos grupos se distinguen en la sociedad norteamericana por su rechazo de la sociedad moderna y su tecnología. Dentro de las costumbres de estos grupos está la prohibición de ver la televisión y oír la radio en el hogar. Las mujeres utilizan un atuendo largo que cubra todo su cuerpo de la cabeza a los pies.

festaban las primeras formas de expresión de lo personal en niños entre 3 y 4 años de edad. Observando las pautas de interacción de 20 madres y sus hijos de clase media en los Estados Unidos, estos autores concluyeron que las madres negociaban con sus hijos ciertos aspectos relacionados con su esfera personal, más no conductas que tuvieran que ver con aspectos convencionales y morales. Veamos un ejemplo citado por estos autores:

Madre: Evan, es tu último día de guardería, ¿por qué no te pones la camisa de la guardería?

Niño: No quiero ponerme eso.

Madre: Es el último día de guardería, por eso tienes que ponértela. ¿Quieres ponerte esa otra?

Niño: Quiero otra.

Madre: ¿Vas tú por ella o quieres que la coja yo?

Niño: Yo lo haré. Primero tengo que coger la camisa.

Madre: (Se dirige al armario del niño y comienza a seleccionar camisas) ¿Ésta? ¿Ésta? ¿Sabes cuál es la que quieres? Mira, ésta de aquí es nueva.

Niño: No, es demasiado grande.

Madre: Ah, Evan, ponte una y cuando vuelvas a casa te la cambias por la que quieras, ni siquiera necesitarás que yo te ayude. (El niño se pone la camisa).

En este ejemplo se observa el proceso de negociación entre una convención (llevar un determinado tipo de camisa a la escuela) y el deseo del niño de decidir sobre que tipo de atuendo debe llevar. La madre en esta situación trata de negociar dando la posibilidad de elección al niño, sin concederle la violación de la norma convencional y ofreciéndole total libertad de escoger su camisa cuando regrese de la escuela.

En el análisis de múltiples contextos de interacción en esta misma investigación se observó

que los reclamos de decisión y elección de los niños no se presentaban de igual manera en todos los contextos de interacción. En las situaciones donde se ponen en juego componentes mixtos (lo personal con una demanda moral o convencional), las demandas para que la decisión fuera personal por parte de los niños fue del 88%. En las situaciones donde el dominio predominante era personal, el porcentaje de respuestas reclamando una decisión autónoma aumentó a 98%. En el caso de situaciones predominantemente morales este porcentaje disminuyó a 10%, y en el caso donde la comunicación girara alrededor de aspectos convencionales este porcentaje de demandas para que la decisión fuera personal fue de 25%.

Las diferentes pautas de interacción revelaron que los niños de estas edades preescolares pueden diferenciar las situaciones morales, sociales y personales. Esto refleja una capacidad precoz en los niños para diferenciar las variadas demandas de sus contextos de socialización y explica como los conflictos que puedan presentarse se deben a las demandas y comprensiones que cada uno de los interlocutores le atribuya a los diferentes dominios socio-morales.

Obviamente las comprensiones de los dominios y los conflictos entre ellos pueden variar con la edad y así como las formas morales se van complejizando para comprender la noción de equidad y reciprocidad, la comprensión de lo social y lo personal tendrán un proceso paralelo de complejización. El desarrollo del dominio social irá produciendo una mayor comprensión de las normas sociales y una mayor capacidad de entender el funcionamiento social y las razones de la existencia de ciertas normas y de la necesidad de su cumplimiento. En cuanto al dominio personal, el desarrollo va permitiendo que el niño pueda reclamar más espacios de decisión y participación autónoma, al igual que habrá de posibilitar que el sujeto en sus niveles más desarrollados pueda entender y formular un discurso sobre los derechos. En la medida en que se presente el desarrollo, los sujetos habrán

de diferenciar más claramente los diferentes dominios y habrán de establecer relaciones más ricas entre ellos. El dominio personal en sus relaciones con lo moral posibilita la comprensión de la libertad y la consideración de los derechos en los momentos más avanzados del desarrollo humano.

Al respecto Nucci (2003) plantea lo siguiente: "La función de lo personal, por lo tanto, consiste en proporcionar la fuente y la justificación conceptual para las exigencias de libertad del individuo. Tales exigencias de libertad personal no constituyen, en sí mismas, una concepción moral de los derechos. La función de tales conceptos personales es proporcionar información básica (es decir la necesidad psicológica de la esfera personal) necesaria para ampliar las concepciones morales de justicia y beneficencia para incluir una concepción moral de los derechos. La formación de lo personal y las exigencias de libertad del individuo son necesarias para que el sujeto participe como individuo en el discurso (público e interno) que conduce a la reciprocidad moral, al respeto mutuo y a la cooperación". (pgs. 117-118).

Después de esta rápida exposición de los caminos del desarrollo podemos presentar los estadios sugeridos por Turiel y su escuela para caracterizar las maneras en como los niños emiten juicios socio-morales, y como se presentan a lo largo del desarrollo.

Estadio 1. (niños entre los 5 y los 7 años de edad).

En la primera infancia lo moral se expresa en la atención que prestan los niños a aspectos referidos al daño de uno mismo o de los demás. Los niños en edad escolar se preocupan mucho por su propia seguridad y entienden que es erróneo causar daño a los demás. Por ejemplo, los niños sostienen que es incorrecto golpear y hacer daño a otros, incluso en ausencia de una regla que lo prohíba. El juicio moral se regula tanto por las preocupaciones relativas al mantenimiento del bienestar como por la evitación del daño. Estos juicios se dirigen básicamente a

aquellos actos directamente accesibles. A pesar de esta preocupación, sus juicios no reflejan una comprensión de la justicia como reciprocidad. La justicia más bien se expresa en términos de intereses personales y en relación con las necesidades que cada uno desea satisfacer.

Respecto a los aspectos convencionales, los niños buscan patrones o regularidades que les permitan prever el curso de acción correcto en situaciones específicas. Ejemplos de estas regularidades empíricas que se convierten en reglas sería el decir: los hombres no usan vestidos por que no son mujeres y son las mujeres las únicas que usan vestidos. Un hombre no se podría poner un vestido ya que esto equivaldría a violar una regularidad del mundo social.

Estadio 2. (niños entre los 8 y 10 años).

La característica más llamativa de esta edad es la idea estricta de reciprocidad (Turiel y Davidson, 1986; Nucci. 2003), que llevan al niño de este estadio a preocuparse por obligaciones morales más allá de evitar el daño directo de los otros. Hacia los 9 o 10 años el niño establece una noción de reciprocidad sostenida sobre necesidades morales que se imponen para buscar el tratamiento igual de las personas. Esta "estricta" lectura del tratamiento igualitario, sin embargo, se asocia con obligaciones morales frente a aquellos de los que se podría esperar algo a cambio, y siempre y cuando las acciones se establezcan de manera equilibrada.

En este nivel los niños son capaces de negar la concepción de que las convenciones se establecen a partir de las regularidades empíricas. Excepciones a las convenciones (p.ej. algunas mujeres usan pantalones) se plantean como prueba de la arbitrariedad de las convenciones. De esta manera, cuestiona la obligatoriedad de las normas sociales, al contrario de lo que proponían los niños más pequeños (Nucci. 2003).

Estadio 3. (niños entre los 10 y 12 años).

Al contrario de la estricta igualdad de los juicios de los niños menores, los niños de este

nivel se empiezan a preocupar por la equidad, en coordinación con la reciprocidad (Damon citado por Nucci. 2003). Tratar justamente a los demás se relaciona con otorgar ciertos beneficios a aquellas personas que se encuentran en situación desventajosa, como una manera de asegurar un equilibrio en las relaciones. De esta manera, los niños empiezan a entender la justicia en el tratamiento diferencial que los padres dan a sus hijos en cuanto a responsabilidades y beneficios.

La ampliación de los juicios morales lleva a que los niños consideren la justicia como algo más que un intercambio recíproco directo. De manera relacionada, sus juicios se aplican a aquellos de quienes no se puede esperar nada a cambio, e incluso a aquellos que han sido injustos o poco generosos con el mismo niño.

Respecto a las convenciones el niño sostiene su valor funcional, ya que las considera como unas normas establecidas para garantizar el orden social. Para los niños las convenciones pueden variar según las situaciones e incluso pueden admitir excepciones. Obviamente las normas analizadas por los niños tienen que ver con aquellas propias de sus contextos cotidianos de interacción, como las normas existentes en la escuela o en su propia casa, y que son establecidas por aquellas personas que tienen una responsabilidad sobre ellos y a los que se le ha atribuido una autoridad que debe respetarse.

Estadio 4. (niños entre 12 y 14 años).

Durante este período se consolidan las relaciones entre la equidad y la igualdad. Los esfuerzos por relacionar estos dos aspectos de la justicia, además de su preocupación por establecer principios morales universalizables, llevan a que estos niños establezcan sus juicios más allá de su propio grupo de referencia, o de aquellas relaciones cercanas. El juicio adolescente sobre las convenciones se opone a la interpretación anterior que consideraba que las normas se justificaban por la relación con la autoridad social. El niño de este nivel niega las convenciones como si éstas

fueran parte de imposiciones de la autoridad. En estos momentos se considera que las normas y convenciones sociales son arbitrarias y por lo tanto carentes de sentido.

Estadio 5. (jóvenes entre 14 y 17 años).

Respecto a este nivel es poco lo que afirman Turiel (1998^a) y Nucci. (2003), aparte de referirse a los planteamientos de Kohlberg sobre su estadio 4 de pensamiento convencional. En general lo que reconocen como propio de esta edad es la codificación de la moral en términos de una serie de normas propias del sistema social para garantizar el orden y el tratamiento igualitario de todos sus ciudadanos.

Respecto a las convenciones, los jóvenes las empiezan a entender como elementos constituyentes de sistemas más amplios. En este sentido, las convenciones se consideran como normativas y vinculantes dentro de un sistema que opera con relaciones jerárquicas, donde las personas adquieren un rol y una posición social.

En este momento del desarrollo, las transgresiones de la convención se consideran como elementos generadores de desorden y atentatorios de todo el sistema normativo. Los niños reclaman y esperan que todos los integrantes de un sistema respeten y se atengan a las normas y convenciones de este sistema.

Estadio 6. (jóvenes entre 17 y 20 años de edad).

En esta edad se presenta un relativismo moral y una defensa de una ética contextual. Ese "relativismo" se debe a que estos jóvenes creen que la moralidad se deriva de las normas de una sociedad y que por lo tanto serían particulares. Kohlberg había señalado la particularidad de este tipo de pensamiento, que evidenciaba una especie de regresión a pensamientos no orientados por principios universales.

Respecto a las convenciones el joven de este estadio considera que son arbitrarias y por lo tanto sin ninguna fuerza, ni obligatoriedad para su cumplimiento. Ciertas convenciones

REFERENCIAS

específicas (uso de títulos para dirigirse a las personas) no se consideran necesarias para el mantenimiento de cierto orden social.

En este proceso se puede observar una mayor complejización de los dominios y una mayor flexibilidad y riqueza para diferenciar y relacionarlos. Creemos que este modelo es compatible con la idea del desarrollo como un proceso de expertización que planteamos en los primeros apartados de este texto y que ya habíamos formulado en otros textos (Yáñez, 1993; 2000; 2001; Yáñez y Billmann-Mahecha, 2004).

El modelo de desarrollo propuesto por Turiel y su equipo pueden presentar algunas limitaciones en cuanto a la caracterización de los dominios y a la descripción de los estadios tanto por la poca atención a los aspectos personales, como por la pobre caracterización de las relaciones entre los dominios. Estas limitaciones de la teoría de Turiel pueden subsanarse en un estudio, donde se pretende abordar de manera más clara las particularidades de los dominios y sus relaciones, que esperamos pueda ser conducido próximamente.

Consideramos que el desarrollo debe entenderse como un proceso de diferenciación de dominios y como un proceso de mayor flexibilidad para analizar las demandas y características de las situaciones específicas. El ser humano en su desarrollo socio-moral va logrando una progresiva diferenciación de los dominios y con ella una más rica y compleja relación entre estos mismos dominios, al igual que una mayor ampliación presuposicional para interpretar las variaciones de los diferentes contextos de interacción humanas. Este modelo del desarrollo es el que nos va a orientar en nuestra investigación, y al que esperamos aportar una serie de datos empíricos que nos permitan ofrecer de una manera más clara nuestra propuesta para entender el desarrollo moral.

- Brown, B. (1989). The role of peer groups in adolescent's adjustment to secondary school. En *Peer Relationships in Child Development*. T. Bemdt & G. Ladd (Eds.). (pp. 188-215). Wiley, New York.
- Carter, D. B. & Patterson, C. J.: (1982). Sex roles as social conventions: The development of children's conceptions of awn-role stereotypes. *Developmental Psychology* (pp.18, 812-824).
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York. Norton.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und moral der Frau*. Piper, München.
- Kant, E. (1972). *Crítica a la razón práctica*. Porrúa editoria. México.
- Killen, M. & Stangor, Ch., (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development* (pp. 72, 174-186).
- Kohlberg, L. (1983). *Psicología del desarrollo moral*. I Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Ed. Desclée de Brouwer SA. Bilbao.
- Smetana, J. G. (1995). Morality in Context: Abstractions, ambiguities, and applications. En R. Vasta (Ed.). *Annals of Child development* (Vol. 10, pp. 83- 130). London, Jessica Kingsley.
- Stangor, C., & Ruble, D. N. (1989). Differential influences of gender schemata and gender constancy on children's information processing behavior. *Social Cognition* (pp. 7, 353-372).
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del Yo*. Paidós, Barcelona.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Turiel, E. (1998). The development of morality.. En N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932). Wiley, New York.
- Turiel, E., Killen, M. & Helwig, C. C. (1987). Morality: its structure, functions, and vagaries. En J. Kagan & S. Lamb (Eds.). *The emergence of morality in young children* (pp. 155-244). University of Chicago Press, Chicago.
- Turiel, E. & Smetana, M. (1989). Conocimiento Social y Acción: La coordinación de los dominios. En Turiel, E. & Smetana (Eds.). *El Mundo Social en la Mente Infantil*. (pp. 389-408). Ed. Alianza, Madrid.
- Yáñez, C. J. (2000). Debates en la Psicología del desarrollo moral. En: *Diálogos*. (pp. 117-143). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Yáñez, C. J.: (2001). El debate Kohlberg-Gilligan, algo más que un problema de género. En Robledo, A. & Puyana, Y. (eds). *Ética, masculinidades y feminidades*. (pp. 273- 354). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

