



LOS APORTES DE LA


# PSICOLOGIA

DEL DESARROLLO DEL

# JUICIO MORAL

A LA ENSEÑANZA DE LA

# HISTORIA <sup>(1)</sup>



Rosario Jaramillo Franco



Al hacer un programa de historia o al escoger uno ya hecho, al seleccionar los textos que vamos a usar, al decidir qué método emplearemos, qué problemas les vamos a plantear a los niños, etc., necesariamente lo hacemos dentro del marco de una posición valorativa. Es decir, ninguna enseñanza es neutra y mucho menos aún, la enseñanza de la historia. Qué historia se enseña, y con qué fines se hace, implica una toma de posición (no siempre consciente ni explícita) frente al tipo de sociedad en que se quiere vivir y al tipo de hombre que se quiere formar. Y esto es un problema de carácter tanto moral como político, en el sentido griego de la palabra.

La palabra moral ha caído en tremendo desuso en nuestro medio. La gente casi se avergüenza de usarla. Quizá porque se le asocia con credo religioso, imposición o dogmatismo o con mecanismo de dominio y de control. E indudablemente esto puede ser así, y de hecho muchísimas veces lo ha sido. Sin embargo, pienso que hemos “botado el bebé con el agua sucia”. Es claro que quienes critican el autoritarismo y el dogmatismo

---

(1) Los argumentos teóricos presentados en este artículo corresponden casi en su totalidad a los planteamientos desarrollados por Lawrence Kohlberg citados en las notas correspondientes. Lo aportado por la ponente es la aplicación de dichos planteamientos a la enseñanza de la historia.

en la escuela lo hacen con buenos argumentos y excelentes intenciones. Ellos muestran gran sensibilidad y respeto hacia sus estudiantes y por eso no quieren imponerles sus propios juicios y creencias. Critican las posiciones morales porque las consideran anticuadas e irrespetuosas. Pero curiosamente al hacerlo, no se dan cuenta de que ello implica una posición moral. Más aún, al no entender que su posición es en sí misma una posición moral, impiden que se aclaren los criterios por los cuales se juzga como buena o mala cualquier actuación, por medio del debate y la discusión o del diálogo interno de la conciencia.

Puesto que del problema moral no podemos escapar, en vez de rehuirlo, debemos buscar los argumentos y razones que nos permitan fundamentar una moral o una ética más acorde con un pensamiento moderno. Pienso que sí es posible un acuerdo "mínimo", como nos sugiere Adela Cortina, en donde al menos aceptemos entre todos la necesidad de dialogar sobre estos temas, y que las teorías del profesor Lawrence Kohlberg pueden aportar elementos tanto teóricos como prácticos para iluminar la discusión.

Hoy quisiera presentar algunos trabajos de este ilustre psicólogo constructivista y analizar los alcances prácticos de su teoría en la enseñanza de la historia y a la vez, explorar los posibles aportes de la enseñanza de la historia del desarrollo del juicio moral de los estudiantes.

Comencemos por unos breves datos biográficos de Kohlberg.

Nació en 1927 en Estados Unidos y estudió psicología en la Universidad de Chicago. Posteriormente fue profesor de la Universidad de Harvard en la escuela para Graduados de la Facultad de Educación donde fundó y dirigió el Centro para la Educación Moral. De joven estudió a Piaget y decidió hacer su tesis de doctorado sobre el *Desarrollo de Juicio Moral* replicando los estudios del psicólogo y epistemólogo suizo, pero extendiéndolos a la adolescencia. Quería examinar la relación entre etapas de crecimiento y la posibilidad de "ponerse en el pellejo" o en el lugar de otros. Su estudio lo llevó a revisar la propuesta piagetiana que dividía el juicio moral en dos etapas, la heterónoma y la autónoma, para proponer un modelo que describía más bien seis etapas en el desarrollo del juicio moral. Continuó trabajando estas ideas durante cerca de 20 años, lo que le permitió comprender que las etapas sí podían ser definidas como tales: inicialmen-

te las había llamado "tipos ideales" pero, al darse cuenta de que era posible describir sistemas de raciocinio moral claramente estructurados y diferenciados unos de otros, se decidió a llamarlas **etapas**. Planteó que éstas siguen una secuencia invariable, aunque las personas pasen por ellas a ritmos diferentes y aunque algunas se queden "estancadas" en alguna de ellas. Para estar seguro de que, independiente de la cultura, estas formas de razonar se daban siempre de la misma manera aunque cambiaran los contenidos, viajó por muchas regiones del mundo y consiguió la ayuda de gran número de personas que en distintas partes del globo replicaron sus pruebas y permitieron corroborar sus hallazgos iniciales.

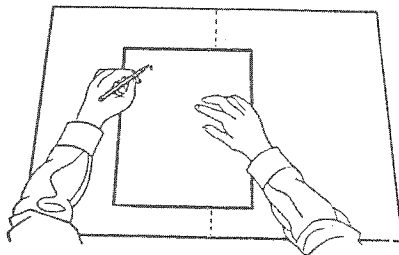


Desafortunadamente, en uno de sus viajes se contagió de una malaria cerebral que le fue minando su capacidad de habla, de escritura y de concentración. Con cada fiebre aumentaba la dificultad de comunicación y su habilidad productiva, lo que probablemente lo llevó a su muerte. En fin, una cosa es indudable: vivía en consonancia con lo que pensaba. Era capaz de respetar y analizar distintos puntos de vista y de cambiar su posición inicial si en el diálogo encontraba nuevas interpretaciones. Se encontraba siempre dispuesto a aceptar las decisiones del grupo si a éstas se llegaba tras un debate razonado y respetuoso, así estuvieran en contra de su propia posición (confesaba que esto le representaba un verdadero esfuerzo que lo dejaba física y psicológicamente extenuado). En el Centro de Educación Moral logró que se viviera en un ambiente de crecimiento personal y social continuo.

Miremos los planteamientos básicos de su teoría:

Kohlberg combina tres recursos diferentes: una teoría filosófica sobre la justicia, con una teoría psicológica sobre el desarrollo del juicio moral, para elaborar con ellas dos una teoría educativa que propone una práctica razonable de educación moral para las escuelas. Él pensaba que la educación moral necesariamente requería integrar una perspectiva psicológica,

con una filosófica (incluida la política) y otra pedagógica, puesto que todas se necesitan mutuamente: la filosofía, en nuestro caso la ética, permite *sustentar* por qué una determinada posición es deseable; allí se argumenta a favor del “deber ser”. La psicología en cambio, *describe* cómo razonan las personas moralmente, cómo lo hacen en la práctica cotidiana; se analizan las diferencias entre los juicios de las personas y se busca explicar por qué dichos juicios se dan en esa forma. Aquí se describe el “ser”. A su vez, en la práctica educativa también se comprenden, analizan y reformulan las posiciones teóricas desarrolladas en la psicología y la filosofía, y se analizan las mejores alternativas para promover lo que en la psicología y la filosofía se ha mostrado como óptimo.



Kohlberg comprendió bien que de los descubrimientos empíricos e interpretativos que se hicieran desde la psicología del juicio moral de sus entrevistados (es decir, desde el “ser”) no podía afirmar la bondad o no de dichos juicios; hacerlo sería una “falacia naturalista”, semejante a la que comenten muchos psicólogos al deducir aseveraciones sobre lo que *deben ser* la naturaleza, los valores y los deseos humanos de aseveraciones sobre lo que de hecho *son*. Skinner, por ejemplo, definió el refuerzo positivo como bueno al ver que las personas estaban mucho más dispuestas a actuar tras un refuerzo positivo que uno negativo. Consideró todo ello bueno con la idea de que esa característica probablemente había servido para la sobrevivencia de la especie. Sin embargo, Kohlberg considera esto una falacia porque siempre queda abierta la pregunta ¿Y por qué eso es bueno? ¿De acuerdo con qué criterios lo afirmamos?

Por otra parte, como veremos más adelante, Kohlberg comprendió que de nada servía sacar recetas didácticas de sus hallazgos psicológicos y argumentaciones filosóficas, indiferentes a la reflexión y construcción continua de maestros y estudiantes. Por ejemplo, la práctica probó que empleando determinados métodos de enseñanza como el método socrático, o el análisis sistemático de dile-

mas, las personas avanzaban más rápidamente dentro de las etapas. Pero luego comprendió que para sustentar la *eficiencia* de ese método, era necesario probar desde la psicología que cada etapa subsecuente era mejor que la anterior; y para probar que ese tipo de práctica educativa era *buena*, que producía personas “deseables”, dentro del tipo de sociedad en el que deseáramos vivir, se requería acudir a la ética. Por eso, el objetivo central de la educación, propender por el *desarrollo* de cada persona, buscar que cada ser humano avance en sus etapas, debería entenderse desde la filosofía, la psicología y la educación.

Repasemos muy sucintamente los elementos más destacados de su teoría filosófica y luego las características de las etapas según las describe la teoría psicológica para finalmente estudiar con un poco más de detenimiento su teoría pedagógica y su relación con la enseñanza de la historia.

## LA TEORIA FILOSOFICA DEL DESARROLLO MORAL

En su libro *La Filosofía del Desarrollo Moral* (2), Kohlberg comienza por hacerse la conocida pregunta socrática: “¿qué es un hombre virtuoso? y ¿qué son una escuela y una sociedad virtuosas que educan hombres virtuosos?” Siguiendo las respuestas dadas por Sócrates, Kant, Dewey, John Rawles y Piaget, Kohlberg llega a la conclusión de que la primera y principal virtud de una persona, de una escuela o de una sociedad es la *justicia*, interpretada en forma democrática como igualdad o respeto equitativo para todas las personas; y la finalidad de la educación y de la vida civil es el desarrollo intelectual, moral y personal de todos.

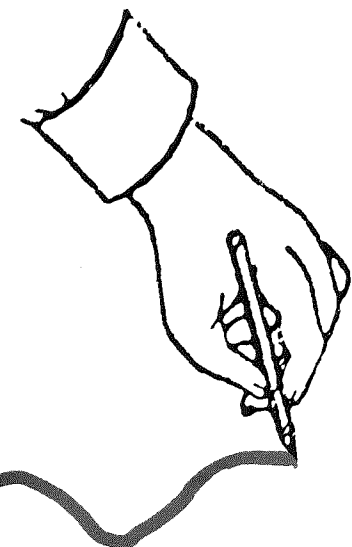
Un hombre justo es aquel que está en la disposición de ánimo de hacer que el otro crezca, sea ese “otro” él mismo, otra persona, un grupo o una sociedad. Una sociedad justa es aquella donde todos tienen la posibilidad de desarrollarse, de pasar por todas sus etapas como personas. La justicia es el derecho al desarrollo de todos los miembros de la sociedad.

Lo novedoso, sin embargo, del planteamiento no son estas respuestas, ya bien conocidas, sino el marco sistemático de las etapas que emplea para abordarlas. Una de las características de la teoría cognitiva desarrollista es el marco estructuralista en que se basa para poder definir etapas: sistemas invariantes de relación de ideas. Kohlberg afirma que aun cuando Platón, Kant, Dewey y Piaget querían decir cosas muy distintas con la

noción de justicia, cada uno la reconocía como la primera virtud de las personas porque era la primera y más importante virtud de la sociedad. Cada uno de ellos reconocía la justicia como una *estructura*, un patrón de equilibrio y armonía en un grupo o en una sociedad. El buscará entonces mostrar que la estructura del juicio moral post-conventional es semejante a la estructura ideal de los filósofos.

Pasemos ahora a la teoría psicológica para comprender las características estructurales de las etapas y entender cómo busca relacionar dichas estructuras con la justicia como estructura o patrón de equilibrio y armonía de la sociedad; de qué manera la idea de justicia propuesta por los filósofos se consigue con el nivel máximo de desarrollo moral, puesto que cada etapa define la justicia desde una perspectiva cada vez más amplia y más completa, capaz de integrar el mayor número de puntos de vista.

(2) KOHLBERG, Lawrence. *The Psychology of Moral Development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row Publishers, 1981.



# LA TEORIA PSICOLOGICA DEL DESARROLLO MORAL

Desde la psicología Kohlberg demostró que la moral no proviene del desarrollo de patrones innatos, ni del aprendizaje directo de valores sociales transmitidos por los adultos e internalizados por los niños. El pensamiento moral maduro surge de un proceso de desarrollo que no es ni la maduración biológica directa, ni el aprendizaje directo de los patrones y normas establecidos por la sociedad. Es la reorganización de estructuras psicológicas resultantes de la interacción del organismo con el ambiente. Las cogniciones son estructuras, totalidades organizadas interiormente o sistemas de relaciones internas. Estas estructuras son *formas invariantes* para el procesamiento de la información o los eventos que se conectan. Los eventos de la vida del niño se organizan activamente por medio de estos procesos conectivos tanto cognitivos como morales. El desarrollo cognitivo y moral es un diálogo entre las estructuras cognitivas y morales de la persona y las estructuras del ambiente tanto físico como social.

La fuerza organizativa y que promueve el desarrollo en la experiencia es el pensamiento activo del niño, que se estimula con lo conflictivo y lo problemático. El proceso es parecido y paralelo al que Piaget descubriera para el razonamiento lógico: primero se presenta una situación de "conflicto" al tener que resolver un problema de carácter moral y ver que distintas posiciones valorativas se encuentran enfrentadas. Para resolver el problema, la persona tratará de *asimilar* (hacer similar) el problema a la manera de pensar acostumbrada, pero si con eso no queda satisfecha, deberá *acomodar* su razonamiento moral, reordenando en el proceso su sistema de valores. La persona estará buscando integrar lo que considere sus derechos con los derechos de las otras personas y lograr así el equilibrio. De allí la importancia de la capacidad de asumir distintos roles: la capacidad de "reaccionar ante el otro como ante alguien igual a uno mismo y reaccionar ante la conducta de uno mismo como si estuviera en el rol del otro" (3).

Esta capacidad de asumir el lugar del otro comienza a desarrollarse, según esta teoría a los seis años aproximadamente, cuando el niño comienza a superar su egocentrismo. La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral afirma que sólo cuando el niño ha adquirido las características del pensamiento concreto podrá comenzar a asumir roles como "principio de perspectiva" en las relaciones sociales (4).

Las siguientes son las características de las etapas cognitivas (5):

1. Cada etapa implica diferencias distintas o *cualitativas* en los modos de pensar de las personas o de resolver el mismo problema en las diferentes edades. Es decir, en cada etapa existe una *forma* de pensar particular que se diferencia claramente de la de las otras etapas, y que es igual entre las personas que se encuentran en la misma etapa, aun cuando varíen los contenidos específicos.

2. Estas distintas formas de pensar forman una *secuencia invariante*, un orden o sucesión en el desarrollo individual de cada cual. Aun cuando habrá factores culturales que aceleren, retarden o trunquen el desarrollo, la secuencia nunca cambia. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Una etapa posterior se debe desarrollar después de la anterior porque alcanzar la posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.

(3) KOHLBERG, Lawrence. "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization". En: GOSLIN, D.A. **Handbook of Socialization Theory and Research**. Chicago: Rand Mac Nally, 1969, p. 368. Citado por HERSH, R., et al. **El Crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg**. Madrid: Narcea S.A., 1984.

(4) SELMAN, Robert. "Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice". En: LIKONA, T. **Moral Development and Behavior**. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1976.

(5) KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development. The nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row Publishers, 1984.

3. Cada uno de estos modos diferentes y secuenciales de pensar o de llevar a cabo una tarea forman un "todo estructurado". La respuesta dada dentro de una etapa no representa simplemente una respuesta específica determinada por el conocimiento de y familiaridad con tareas similares. Ella representa más bien una organización de pensamiento subyacente que determina las respuestas a tareas similares.

4. Las etapas son integraciones jerárquicas. Ellas forman un orden de estructuras cada vez más diferenciadas y estructuradas que cumplen una función común. Las funciones adaptativas generales de las estructuras cognitivas son siempre las mismas (para Piaget, el mantenimiento de un equilibrio entre organismo y ambiente, definido como un balance entre la asimilación y la acomodación). Así, las etapas de niveles más altos desplazan, o mejor reintegran, las estructuras de las etapas más bajas.

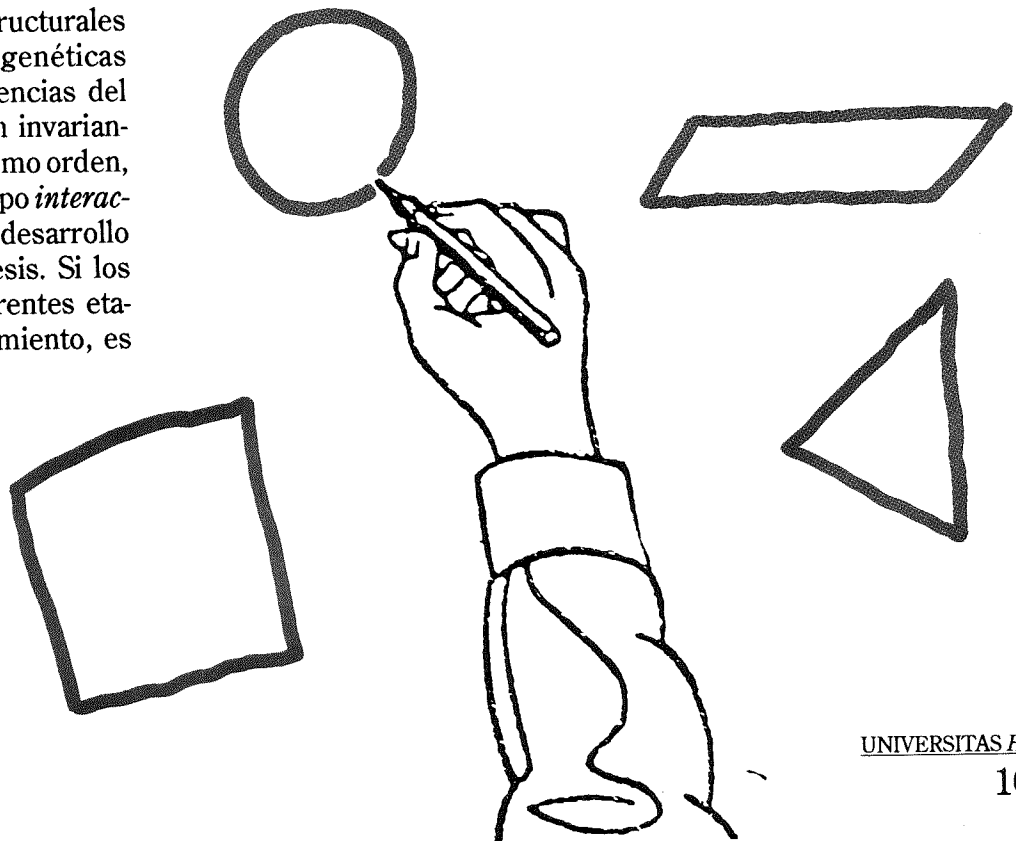
Puesto que las etapas estructurales definen secuencias ontogenéticas generales, es decir, secuencias del desarrollo del ser que son invariantes y siguen siempre el mismo orden, se requiere una teoría de tipo *interaccionista* de los procesos de desarrollo para explicar la ontogénesis. Si los niños atraviesan por diferentes etapas cualitativas de pensamiento, es

porque su manera de organizar sus experiencias no puede ser el resultado de la enseñanza directa de los adultos, puesto que serían copias del pensamiento adulto desde un comienzo. Si las respuestas de los niños fueran distintas a las de los adultos sólo en cantidad de contenido o si simplemente reflejaran una estructura menos complicada, pero semejante, sería posible verlos como aprendizajes incompletos de la estructura externa del mundo, ya fuese esta estructura definida en términos de la cultura de los adultos o de las leyes físicas del mundo. Pero si las respuestas del niño indican una estructura u organización diferentes a las del adulto, en vez de una menos completa, y si esta estructura es similar en todos los niños, se hace difícil ver la estructura mental del niño como el resultado de aprendizajes directos de la estructura externa. Más aún, si la estructura mental del adulto depen-

de de las transformaciones secuenciales de las estructuras mentales del niño, ella tampoco puede reflejar la estructura corriente del mundo externo cultural o físico.

Así mismo, si nos encontramos ante etapas invariantes, pero encontramos que es posible detenerse en alguna de ellas y vemos que este hecho depende de las circunstancias del mundo externo (por ejemplo, el papel de los adultos o los dictámenes de la cultura), entonces tampoco podemos decir que la moral pueda explicarse en términos maduracionistas. En las teorías maduracionistas no es posible detenerse. Se pueden atravesar las etapas con mayores o menores problemas, pero de todos modos se pasa a la etapa siguiente.

Por todo lo anterior, podemos afirmar lo que decíamos al comienzo: que la moral no se da ni por la internalización de los valores culturales establecidos ni por el desenvolvimiento



de los impulsos y las emociones espontáneas; la moralidad es la justicia, la reciprocidad entre el individuo y los otros en un ambiente social. Puesto que el desarrollo no es el desenvolvimiento de un patrón innato y natural, sino el progreso a través de etapas invariantes, ordenadas secuencialmente, la meta es lograr llegar a la etapa más alta posible de desarrollo. Para no impedir y sí fomentar el desarrollo, es muy deseable que el maestro conozca las etapas de desarrollo y las formas de razonar y valorar de los niños. Puesto que la fuerza organizativa y que promueve el desarrollo en la experiencia es el *pensamiento activo* del niño y puesto que el pensamiento se estimula con el conflicto, con lo problemático a nivel cognitivo y valorativo, el maestro debe estar pendiente de los múltiples conflictos y problemas que se presentan en la vida cotidiana, para aprovecharlos como material de reflexión sistemática.

En el cuadro que presento en el anexo podrán ver descritas las principales características de las etapas del juicio moral definidas por Kohlberg. Allí encontrarán las razones subyacentes a las explicaciones que dan las personas a "qué está bien" y las "razones para hacer el bien", junto con la perspectiva social o de apropiación de roles de que es capaz la persona en cada una de las etapas.

Al observar este cuadro podemos comprender cómo la justicia definida en los niveles máximos de desarrollo moral (nivel post-convencional) se ajusta al ideal de justicia definido por los filósofos: en la etapa 5 se reconoce la universalidad de los derechos humanos y el acuerdo o contrato democrático, fundamento de las democracias liberales; y en la etapa 6, según la versión de Jürgen Habermas, se ve la formación de la voluntad discursiva en un paradigma de diálogo universal (6) y, según la versión de Kohlberg, se ve en la apropiación ideal de roles que también ha llamado la "moral de las sillas musicales" (en la que cualquiera puede "caer" en cualquiera de las sillas y cualquiera puede "salir"). Kohlberg llama a esta última situación "justicia como reversibilidad", que le permite asemejar las operaciones sociomorales de la justicia, como la reciprocidad y la igualdad, con la reversibilidad que Piaget encuentra en el pensamiento operacional lógico-matemático. Por esta razón podemos argumentar que en el nivel post-convencional la justicia social e individual se consigue más fácilmente en una sociedad en la que sus miembros razonan y actúan con los criterios del nivel convencional o pre-convencional. Ciertamente, en cualquier sociedad es posible la justicia. En la Babilonia de Hamourabi posiblemente los habitantes de esa sociedad se sentían tratados con justicia al aplicarse estrictamente su código del "ojo por ojo y diente por diente" característicos de la etapa 2 del nivel pre-convencional. Sin embargo, también es claro por qué si una sociedad lograra regirse por parámetros tales como "las leyes deben hacerse en forma tal que cual-

quier persona esté igualmente dispuesta a aceptarlas independientemente del lugar que ocupe dentro de la sociedad", sería una sociedad que encontraría su equilibrio dentro de una estructura más justa. Al definirse la justicia desde una perspectiva cada vez más amplia, se integra el mayor número de puntos de vista por medio del acuerdo y se puede llegar a proponer alternativas para la sociedad que reconozcan a la persona como un fin en sí misma. Por esto, para vivir en una sociedad cada vez más justa, se necesita que las personas avancen en sus etapas de desarrollo y alcancen su más alto nivel. Esta sociedad cada vez más justa se construye con personas que entienden el sentido auténtico de la justicia; y esto depende del desarrollo del juicio moral de los individuos.

---

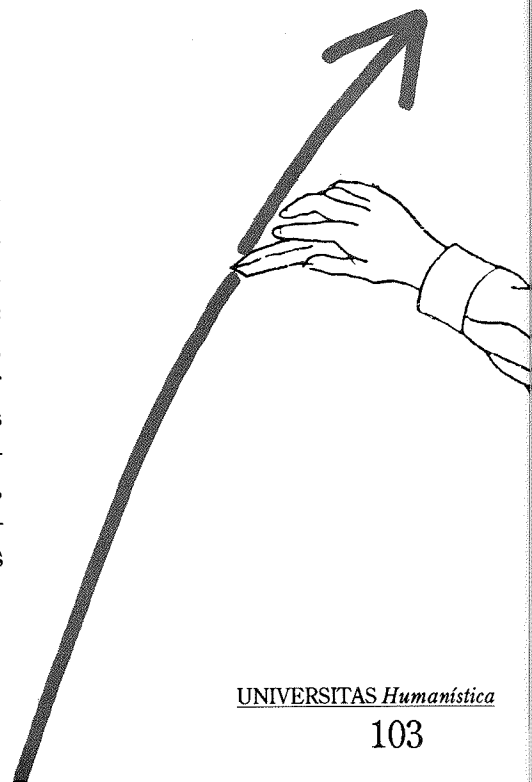
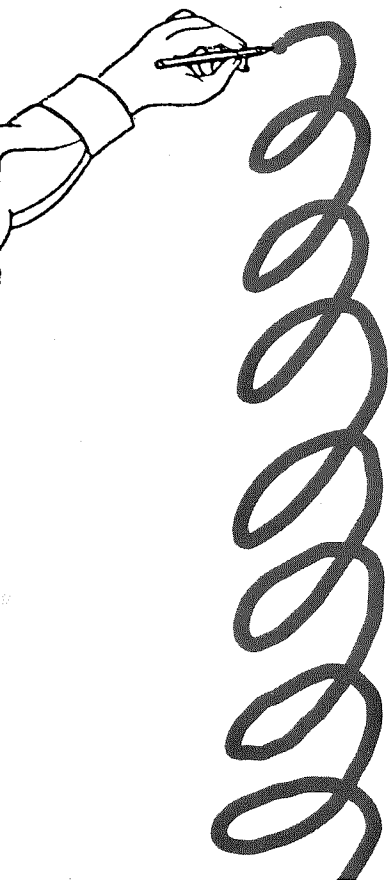
(6) La "formación de la voluntad discursiva" se refiere a la modificación mutua de reclamos y necesidades a la luz de los reclamos y necesidades de los otros a través de un proceso de diálogo que se manifiesta en una situación de comunicación ideal, libre de dominación o manipulación. Los principios de justicia social que se acordarían en este proceso de alcanzar el consenso ideal serían, siguiendo la lógica de Rawles, primero, la máxima libertad compatible con la misma libertad de los otros y, segundo, equidad o igualdad de oportunidades, y la distribución de status social, poder y bienes que no acepta la desigualdad excepto cuando la distribución es aceptable desde el punto de vista del que se encuentra en la mayor desventaja. (Moral Education: Theory and application. Edited by Marvin W. Berkowitz. New Jersey: LEA, 1985).

Si aceptamos la validez del ideal filosófico de que la primera y principal virtud de una persona, de una escuela o de una sociedad es la *justicia*, y de que la finalidad de la educación debe ser propender por el desarrollo de todas las personas dentro de la sociedad, y si comprendemos las etapas del desarrollo tanto cognitivo como moral y estamos de acuerdo en que la posición interaccionista explica satisfactoriamente los mecanismos por medio de los cuales las personas aprenden y se vuelven personas morales, podemos pasar entonces a analizar las consecuencias didácticas de todo ello y sus implicaciones para la enseñanza de la historia.

## LA TEORIA PEDAGOGICA DEL DESARROLLO MORAL

Inicialmente, Kohlberg hizo lo que casi todos los psicólogos hacen: derivar recetas didácticas a partir de su teoría psicológica basada en sus hallazgos empíricos. Ya hemos mencionado el descubrimiento de que la aplicación del método socrático en el aula de clase hacía que los alumnos avanzaran en sus etapas de razonamiento moral a diferencia de quienes no estaban expuestos a este método. ¿No era entonces legítimo proponer que todos los maestros aplicaran dicho método para hacer avanzar a sus alumnos en sus etapas de desarrollo? Muchos replicaron este experimento y encontraron resultados similares. Estaban tan contentos con los hallazgos, que el mismo Kohlberg lo replicó en una escuela experimental. Entrenaron a los maestros para que tuvieran discusiones morales hipotéticas con los estudiantes en sus clases de ciencias sociales y aplicaran el sistema de preguntas en profundidad. Y, evidentemente, los alumnos aumentaron su nivel de razonamiento moral, sin haber tenido que entrenar extensamente a los maestros y sin haber tenido que entrar en discusiones éticas demasiado profundas con ellos. Sin embargo, a pesar de que la operación había sido un éxito, el paciente había muerto: al regresar un año más tarde, ni uno sólo de los maestros entrenados continuaba aplicando el método. En pocas palabras, éste no había respondido a las necesidades ni de los maestros, ni de los estudiantes.

Pronto descubrieron que la educación moral no podía ser un momento, en una clase. La escuela *toda* significaba un aprendizaje moral: la forma como estuviera estructurada administrativamente, la posibilidad o no de participación de los maestros en las decisiones, las formas de relación en el aula de clase entre maestro y alumno, la organización física del aula, etc., etc., etc., todas eran formas de transmisión de valores. Lo lógico era poder reflexionar sobre todo ello, preguntándose por sus metas valorativas y por los mecanismos para lograrlas, precisamente dentro de una discusión moral.



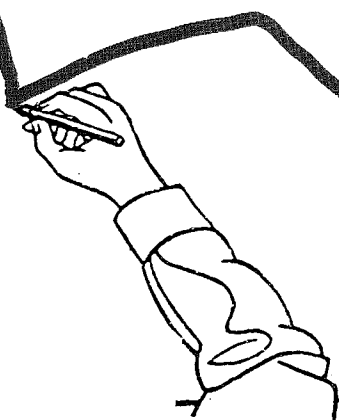


De allí surgió la importancia de analizar el "currículo encubierto" y de organizar un sistema de "comunidad justa" en la que los distintos miembros pudieran participar efectivamente en las decisiones de la comunidad en la que se encontraban. Hace unos dos mil quinientos años Platón propuso que para que las personas vivieran de acuerdo con determinadas virtudes se requería que la institución en que vivían reflejara dichas virtudes. Si tanto desde la filosofía como desde la psicología se ve la importancia de la justicia, de la igualdad y de la participación, es entonces lógico buscar que la escuela, la institución que

pretende educar para lograr esas metas, refleje dichos valores. Esto significa que si deseamos una sociedad democrática, la escuela debe ser democrática: los alumnos deben tomar decisiones sobre dilemas y acciones de la vida real, en especial de aquellas situaciones que los afectan directamente. En primer término deben responsabilizarse de las normas y del proceso disciplinario tras un proceso de discusión, razonamiento y argumentación sobre lo que consideren justo. En segundo lugar, alumnos y profesores deben confrontar las discrepancias entre juicios y razonamientos públicos y las actuaciones reales. Si han acordado alguna regla, la violación de dicha regla debe ser confrontada por profesores y estudiantes no por haber faltado a una norma hecha por la autoridad sino por mostrar inconsistencia. De esta manera, aun cuando este sistema también corresponde a una derivación práctica de la teoría, implica una participación verdadera de todos los miembros envueltos en la educación moral y no una simple aplicación de recetas prácticas. A partir de esta lógica, tanto profesores como alumnos se hacen dueños de su destino moral. Más aún, no se está ni indocinando en unas reglas preestablecidas, puesto que ellas son el resultado del acuerdo colectivo, ni tampoco se está ante una posición relativista, puesto que se han aceptado como válidos determinados valores como el de la justicia y el de la democracia. ¿Cuál debe ser entonces el "arte" de la educación moral? Miremos primero el papel del profesor.

La experiencia fue convenciendo a Kohlberg y a sus discípulos de que en la medida en que los maestros se comprometían con el estudio teórico de la teoría lograban elaborar experiencias de aprendizaje más efectivas y creativas para sus alumnos (7). A pesar de la conciencia que tenían sobre las dificultades de tiempo que tiene todo maestro y del esfuerzo necesario para emprender una tarea de esta envergadura, asumieron la posición de que una comprensión básica de la teoría y la investigación sobre el desarrollo moral y una actitud seria y crítica hacia los puntos fuertes y hacia las limitaciones de la teoría eran necesarias para lograr una práctica sólida. El problema es demasiado complejo para resolverlo de manera superficial. La participación de maestros interesados en ensayar y proponer estrategias experimentales para profundizar en el conocimiento de la teoría y mejorar la práctica educativa es de vital importancia. A su vez, la comprensión de los principios psicológicos en que se basa la teoría permiten que el profesor comprenda bien lo que significa hacerse

(7) HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. *El Crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea S.A., 1984, p. 94.



un educador moral, y le da la habilidad y confianza necesarias para aplicar las nociones por su cuenta. Con base en su investigación en el aula, los maestros han desarrollado una verdadera pedagogía, específicamente relacionada con la promoción moral de los alumnos.

Para esto los profesores deben hacer dos cosas fundamentales: primero, reexaminar su papel como educadores morales y, segundo, poner en marcha ciertos modelos de interacción social.

Para reexaminar el papel de los educadores morales se requieren tres cosas:

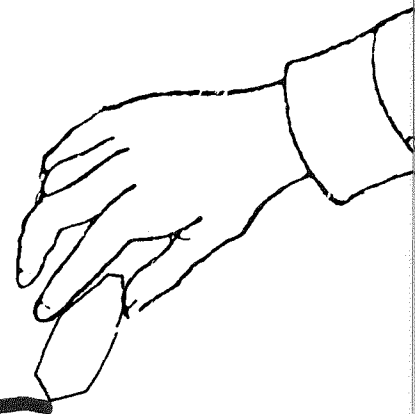
1. tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que se encuentra el maestro ante situaciones de tipo moral que casi siempre pasa por alto;
2. reconocer que muchas de las interacciones entre maestro y alumno tienen un carácter moral;
3. comprender que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo social más que otros.

En cuanto a los modelos de interacción social que se deben poner en marcha, en el anexo he incluido dos cuadros desarrollados por tres discípulos de Kohlberg y construido con varios maestros del área de Boston: el primero muestra un modelo para poner en práctica la teoría del desarrollo en la educación moral y el segundo otro modelo para planear un currículo para el desarrollo moral. Pasemos ahora sí al tema de explorar los posibles aportes de la enseñanza de la historia al desarrollo del juicio moral de los estudiantes y el de los aportes que una práctica de enseñanza moral puede tener para una mejor comprensión de la historia.

En los últimos 40 años, Colombia ha tenido un proceso de desarrollo muy acelerado, uno de los más sobresalientes de América Latina, al punto de que algunos hablan del "milagro" colombiano. Por este motivo, ya es posible afirmar que nuestro país se encuentra inserto en el mundo moderno. Sin embargo, su proceso de transformación ha sido desigual: mientras algunos de los sectores económicos han logrado avances significativos, otros sectores tanto económicos como sociales y políticos se encuentran muy "rezagados". Las soluciones que historiadores, pedagogos, sociólogos, politólogos y demás científicos sociales dan a este problema varían según sus concepciones de estado y de desarrollo económico, y según la importancia que le asignan o no a consideraciones de carácter *ético* que tengan en cuenta el bienestar de todos los grupos dentro de la sociedad. A su vez, estas consideraciones vienen matizadas por su sensibilidad a la presión de la violencia que esta inequidad ha desatado. Dentro de este contexto es que debe-

mos hacernos la pregunta ¿qué enseñar entonces sobre nuestra sociedad en un país en las actuales circunstancias y cómo hacerlo? ¿Qué objetivos formulamos y qué estilo de actividades llevamos a cabo?

Aceptando los postulados de racionalidad que nos ofrece la modernidad, propondríamos un primer objetivo: hacer conscientes a los niños, del mundo tanto físico como social en el que viven: cómo se han adaptado los hombres a ese medio y cómo lo han transformado o mantenido para ponerlo a su servicio. Qué errores han cometido al hacerlo, o qué aciertos han permitido un manejo sano, inteligente y futurista. Todo esto, con el propósito de que pudieran llegar a entender que es posible desarrollar *técnicas* que permitan planear para controlar algunos procesos dentro de la sociedad y hacer así cada vez más habitable la tierra. Ya Angela Bermúdez nos habló de las formas en que podemos aplicar los avances de la psicología al desarrollo del pensamiento necesario para comprender estos fenómenos. Desde nuestra perspectiva moral debemos añadir que la conversación sistemática sobre problemas ecológicos que permitan correlacionar la preservación del medio con las necesidades de trabajo y desarrollo, y las implicaciones políti-



cas de todo ello, es indispensable. Debemos enseñar a los niños a buscar las posiciones argumentativas de los distintos actores envueltos en la solución a estos problemas y los valores morales que subyacen a cada uno de los argumentos.

Ahora bien, nuestra comprensión del mundo y de los hombres depende de la historia pasada, de nuestra cultura, de nuestras teorías acumuladas, etc. Por ello, un segundo objetivo sería el de hacerles ver a los alumnos que ese conocimiento del mundo tanto físico como social depende de nuestra *percepción* y que esta forma de comprensión no es única y valedera universalmente, sino que está históricamente condicionada y que, por consiguiente, debe haber apertura hacia otras formas de ver y comprender el mundo. Esta postura enseñaría a tener *empatía* hacia otros puntos de vista, otras valoraciones y otras culturas; desarrollaría habilidades de escucha y comprensión hacia otras formas de mirar, comprender y valorar. Empatía significa precisamente “ponerse en el lugar del otro”. Desde el punto de vista del historiador, significa poder reconstruir las culturas pasadas a la luz de su propio contexto y no del del historiador. Esto requiere la habilidad de descentrarse de sí mismo y de los valores de la propia cultura. Es aprender a relativizar la posición propia.

Los investigadores ingleses del grupo 13-16 (8) han descrito las etapas por las que pasan los jóvenes en su construcción del concepto de empatía:

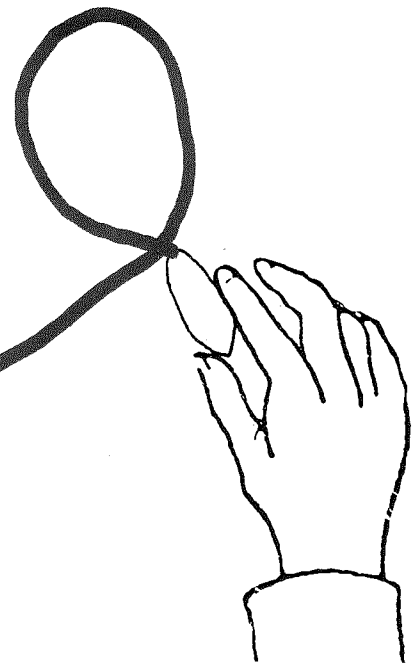
1. Se da una virtual imposibilidad de comprender el pasado como una realidad diferente al presente. Los actores del pasado son iguales a los de hoy, y en la medida en que su escenario es igual, deben pensar, sentir, reaccionar y actuar de forma igual a los hombres de la actualidad. No distinguen que una *forma* de pensar y/o de sentir puedan ser distintas a las formas de pensar o de sentir en el presente, aun cuando la *capacidad* de pensar y de sentir sean iguales. El tipo de argumentos que dan para explicar las diferencias en las formas de vida de las distintas sociedades o culturas es la de la inferioridad de los otros. Podemos decir que esta manera de pensar se corresponde con la etapa 2 del nivel preconventional descrita por Kohlberg.

2. Comienza ya a desarrollarse la capacidad para imaginar y proponer otros mundos lógicamente posibles. Ello supone un desarrollo incipiente de un razonamiento proposicional. Sin embargo, aún se trasladan patrones y juicios propios del presente al pasado. Si comparamos esta forma de pensar con la perspectiva social de la etapa 3 de Kohlberg vemos que el joven aún no puede considerar la perspectiva del sistema social más amplio. Ya puede comprender que las personas pueden pensar y sentir de una manera diferente a la propia y respetar esa diferencia en la medida en que esté referida a personas concretas con quienes él o ella se puedan identificar, pero no alcanza al coordinar perspectivas divergentes simultáneamente.

3. Se desarrolla lo que se ha denominado una “actitud de reciprocidad de situaciones”. Esto supone la capacidad para imaginar, reconstruir y trasladarse a situaciones extrañas a las que él conoce y ha vivido. Una vez se ha aceptado la posibilidad de la existencia de “mundos diferentes”, se entiende la necesidad de reconstruir empáticamente estos contextos. Esta forma de razonamiento se corresponde con el nivel convencional de la etapa 4 en la que la sociedad aparece definitivamente configurada como sistema.

4. Finalmente, la persona puede llegar a establecer una reciprocidad de perspectivas que exige reconstruir no sólo las situaciones del pasado sino también las perspectivas desde las que habrían sido interpretadas las situaciones en aquella sociedad o cultura. En suma, “entender la historia desde dentro”. Esta forma de razonamiento se corresponde con las etapas 5 y 6 del nivel postconvencional, que requiere además, desde el punto de vista cognitivo, pensamiento formal.

(8) Grupo 13-16. Traducido y adaptado por Bermúdez, Angela.



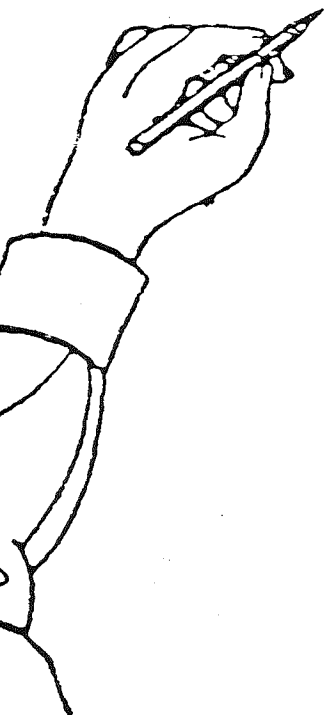
Vemos pues que el objetivo de entender el mundo a partir de nuestra propia pertenencia debe trabajarse en consonancia con la perspectiva del desarrollo moral puesto que no sólo son complementarias, sino que se refieren al mismo problema: tener la capacidad de asumir otros roles, de "ponerse en el pellejo del otro".

Sin embargo, no debemos detenernos en este punto. No basta con saber que existen formas de entender y valorar distintas a las nuestras. También es necesario saber que pueden existir formas incompletas o insuficientes e, incluso, equivocadas. El buscar comprender cómo entiende el otro, no debe llevar a posiciones relativistas en donde cada postura valga igual, por querer respetar la historia personal y social de cada cual: esto sería cinismo o frivolidad. Indudablemente, existen mejores interpretaciones y formas de comprensión según los argumentos que se presentan y según la posibilidad de convencimiento que tengan sobre un público; en la confrontación y en el diálogo van apareciendo las inconsistencias y los aciertos de las argumen-

taciones. En este sentido se podría proponer un tercer objetivo: enseñar a debatir, a *argumentar* y sustentar las propias posiciones con criterios bien elaborados y definidos. A su vez, distinguir las corrientes de argumentación y someter cada una de éstas a escrutinios lógicos, comprendiéndolas dentro de contextos más amplios, de carácter histórico.

Pero, no sólo los argumentos lógicos dentro de contextos históricos, también argumentos morales dentro de contextos éticos. Si se piensa la historia como un instrumento político de los diversos grupos dentro de la sociedad; si en vez de pensar que la historia es neutra, se le mira como conflictual y por ello necesitada de encontrar respuestas justas, aparece de inmediato la importancia de enseñar a los alumnos a entender cuáles son las posiciones en pugna, por qué lo están, qué pretenden y hacia qué tipo de sociedad apuntan. Se deben tener claros los criterios morales que subyacen a las decisiones y las consecuencias morales de los análisis sociales e históricos. Ya hemos visto que existen mejores alternativas de

decisiones sociales, según criterios morales: por ejemplo, aquellas que privilegian el que cualquier persona, independiente de la posición que ocupe dentro de la sociedad, pueda llegar a aceptar la decisión que se propone. Por eso, un cuarto objetivo debería ser el de comprender que la historia y las ciencias sociales no son neutras y que por eso deben analizarse sus supuestos valorativos. Si no se tiene por lo menos la capacidad de entender las posiciones de todos los actores que se encuentran envueltos en un "drama" histórico, no es posible una posición verdaderamente analítica y crítica. Es importante entender las posiciones valorativas de los actores históricos y comprender las motivaciones que los llevan, no sólo como individuos sino como actores sociales, a asumir sus posiciones. A su vez, comprender que esto no nos debe llevar a relativismos que impiden entender que ellos representan posiciones que se encuentran dentro de una pugna social y que por eso es *posible y deseable* tomar partido frente a ciertas alternativas, y que esto debe hacerse asumiendo posiciones éticas claras.



Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, formularíamos un quinto objetivo concerniente a la formación del ciudadano, capaz de discernir las corrientes dentro de la opinión pública, y a la vez de saber participar en su construcción. Para lograr este objetivo propondríamos alternativas de *decisión real* de estudiantes y profesores en problemas de su institución educativa, dando tiempos concretos en el horario escolar para la participación democrática. Esto, naturalmente, desarrollando la capacidad crítica y de argumentación mencionada en todos los objetivos anteriores.

De esta forma, vemos la reciprocidad entre enseñanza de la historia y enseñanza moral: la historia, al enfrentar a las personas a otras culturas, les desarrolla la habilidad de apropiación de roles, base fundamental del desarrollo moral. A su vez, la enseñanza moral sistemática que utiliza los conflictos cognitivos y valorativos y que entiende que ésta se construye en la interacción con otros en la vida cotidiana, sirve para propiciar cambios en las estructuras mentales de los estudiantes y facilita la comprensión de la historia. Más aún, la historia es la principal disciplina que les permite a los niños enfrentarse a la propia cultura como cultura y enfrentarse a otras culturas en el tiempo, aun cuando la literatura también promueve algunas de estas habilidades.

BERKOWITZ, Marvin W., editor. **Moral Education: theory and application.** New Jersey: LEA, 1985.

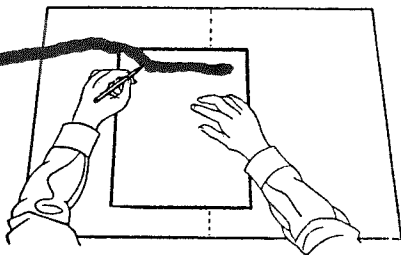
GOSLI, D.A. **Handbook of socialization. Theory and research.** Chicago: Rand Mac Nally, 1969.

HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. **El Crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg.** Madrid: Narcea S.A., 1984.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development. Moral stages and the idea of justice.** San Francisco: Harper & Row Publishers, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development. The nature and validity of moral stages.** San Francisco: Harper & Row Publishers, 1984.

SELMAN, Robert. "Social cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. En: LIKONA, T. **Moral Development and Behavior.** New York: Holt, Reinhart and Winston, 1976.



**CUADRO RESUMEN  
LOS SEIS ESTADIOS MORALES Y SUS CONTENIDOS**

<i>Nivel y Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer lo que está bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
<p><b>NIVEL I: PRECONVENCIONAL</b></p> <p>Estadio 1. Moralidad heterónoma</p> <p>Estadio 2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio.</p>	<p>Evitar trasgredir normas sancionadas con castigos, obedecer por obedecer y evitar el daño físico a personas y propiedades.</p> <p>Seguir las reglas solamente cuando va en el interés inmediato de alguien; actuar para obtener los intereses y necesidades propios y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo que está bien es también lo equitativo: un intercambio, igual, un trato, un acuerdo.</p>	<p>Evitación del castigo y el poder superior de las autoridades.</p> <p>Satisfacer las propias necesidades o intereses en un mundo donde hay que reconocer que otras personas tienen también sus intereses.</p>	<p><i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los otros ni reconoce que son diferentes de los suyos; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas más en términos físicos que de interés psicológico de los otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.</p> <p><i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todos tienen que perseguir sus propios intereses y que estos intereses entran en conflicto, por lo que el bien es relativo (en un sentido individualista concreto).</p>
<p><b>NIVEL II: CONVENCIONAL</b></p> <p>Estadio 3. Expectativas interpersonales, mutuas relaciones y conformidad interpersonal.</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a uno o con lo que las personas en general esperan de las personas que ocupan el rol de uno como hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar preocupación por los otros. Y también significa mantener relaciones mutuas tales como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>Necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de otros. Preocuparse por los otros. Creencia en la Regla de Oro. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que sirve de base a la conducta esteotípica.</p>	<p><i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Consciente de los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que prevalecen sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el lugar de los otros. Todavía no considera una perspectiva generalizada del sistema.</p>

<i>Nivel y Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer lo que está bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
<p>Estadio 4. Sistemas sociales y conciencia.</p> <p>NIVEL III: POST- CONVENCIONAL, O DE PRINCIPIO</p>	<p>Cumplir con los deberes actuales con los que se está de acuerdo. Las leyes deben ser defendidas excepto en los casos extremos en los que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Lo que está bien es también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.</p>	<p>Mantener la institución en su conjunto, evitar la ruptura del sistema "si todo el mundo lo hace", o cumplir por imperativos de conciencia con las obligaciones de uno. (Se confunde fácilmente con el estadio 3, creencias en las reglas y en la autoridad; ver el texto).</p>	<p><i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos o motivos interpersonales.</i> Adopta el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema.</p>
<p>Estadio 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones y de que la mayoría de los valores y las reglas son relativos al propio grupo. Estas reglas relativas deben ser normalmente respetadas, sin embargo, en beneficio de la imparcialidad y porque son un contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos, como la <i>vida</i> y la <i>libertad</i>, deben ser defendidos en cualquier sociedad y a pesar de la opinión mayoritaria.</p>	<p>Un sentido de obligación a la ley debido al contrato social de hacer y cumplir las leyes para el bienestar de todos y para la protección de los derechos de todos. Sentimiento de compromiso contractual, libremente aceptado, con la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales. Preocupación porque las leyes y los deberes estén basados en cálculos racionales de utilidad general: "el mayor bien para el mayor número de personas".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> Perspectiva de un individuo racional, consciente de unos valores y derechos anteriores a los vínculos y contratos sociales. Integra las perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y consideración de obligatoriedad. Considera los puntos de vista morales y legales; reconoce que a veces están en conflicto y resulta difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6. Principios éticos universales.</p>	<p>Seguir principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral del que derivan los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moral, o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.</p>