

Debates dentro de la psicología del desarrollo moral

Debates within the Psychology of Moral Development

Melissa Cruz Puerto¹

Recibido: 27-Septiembre-2013 • Revisado: 08-Marzo-2014 • Aprobado: 31-Marzo-2014

Resumen

El debate dentro de la psicología del desarrollo moral se ha caracterizado por diferentes estrategias conceptuales y teóricas que se apoyan en nociones particulares del desarrollo, epistemología y moral. Por lo cual este artículo busca mostrar tres de las principales estrategias teóricas que forman los pilares de este campo de estudio: la del desarrollo, la universalista y la pluralista. Logrando un diálogo intertextual y confrontando los trabajos de autores como Kohlberg, Piaget, Turiel y Gilligan, entre otros, para así mostrar cómo en cada propuesta se juegan elementos en común y elementos diferenciadores que delimitan el contexto y las problemáticas de este campo de estudio, que en las últimas décadas ha conseguido un desarrollo importante dentro de la psicología.

Palabras clave: Desarrollo, Moral, Epistemología, Psicología, Justicia.

Palabras clave descriptores: Moral, Desarrollo Moral, Psicología Infantil, Psicología, Justicia.

Abstract

The debate within the psychology of moral development has been characterized by different conceptual and theoretical strategies that rely on particular notions of development, epistemology and moral. From which this article seeks to show three major theoretical strategies that form the pillars of this field of study: The development, the universalist and the pluralist. Making an intertextual dialogue and confronting the work of such as Kohlberg, Piaget, Turiel and Gilligan among others, in order to show how each proposal has common elements and differentiating elements that delimitate the context and problems of this field of study that in recent decades has obtained a great importance within psychology.

Key words: Development, Moral, Psychology, Epistemology, Justice.

Key words plus: Moral, Moral Development, Child Psychology, Psychology, Justice.

Para citar este artículo:

Cruz, M. (2014). Debates dentro de la psicología del desarrollo moral. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6 (1), 113-124.

1. Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).

Introducción

La historia de los debates dentro de la psicología del desarrollo moral se caracteriza por la presencia de diferentes visiones y propuestas teóricas. Desde los planteamientos de su pionero Kohlberg, han surgido varias ramas de estudio que han diversificado y enriquecido el debate, a partir de nuevas evidencias y de la re-significación de los planteamientos que ya existían. En este sentido, este artículo sigue la distinción hecha por Shweder y Haidt (1994) acerca de las tres principales estrategias argumentativas presentes en este campo de estudio, como una forma de abordar de manera estructurada el debate en psicología en torno al desarrollo moral. Las estrategias son las siguientes: (1) La estrategia del desarrollo (ejemplificada con el trabajo de Kohlberg) que busca conocer la existencia de las diferencias y clasificarlas en estadios, partiendo del punto más primitivo hasta llegar a un estadio final más complejo y adaptativo; (2) La estrategia universalista (ejemplificada por el trabajo Turiel) que consiste aparentemente en interpretar las diferencias como superficiales y observar las cosas en común como producto de una estructura universal más profunda; (3) La estrategia pluralista (ejemplificada por el trabajo de Gilligan) la cual acepta que puede existir más de una forma de moralidad y de madurez moral correcta. Las dos primeras estrategias, también se pueden caracterizar dentro del *monismo moral*, el cual afirma que solo hay una maduración moral correcta. En contraste, la tercera estrategia se encuentra dentro del *pluralismo moral* que implica que no existe una sola forma universal de desarrollo y moralidad.

1. La estrategia del desarrollo

1.1. Teorías de estadios morales

Las teorías estructurales, como por ejemplo la teoría de los estadios morales de Lawrence Kohlberg, marcaron el inicio de la investigación en la psicología del desarrollo moral a mediados de la década de los años setenta, de la mano de los planteamientos de la epistemología genética de Piaget y sus investigaciones sobre la ontogénesis del razonamiento lógico-matemático en los niños y niñas. El objetivo de Kohlberg, distanciándose del de Piaget, deja de lado la epistemología como punto central de su investigación ya que busca socavar las pretensiones relativistas de la ética, examinando cómo los niños construyen significados morales frente a dilemas morales (Lapsey, 2006). La base común de estos trabajos se centra en la premisa de que el razonamiento sobre conceptos científicos y éticos surge conforme a variaciones ontogenéticas sistemáticas, caracterizadas

por etapas enmarcadas dentro de un enfoque constructivista de naturalización. Desglosando lo anterior, el constructivismo, como una forma crítica frente al dualismo cartesiano, se separa de una visión mecanicista acerca de la vida y del conocimiento, afirmando que tanto la vida como el conocimiento no pueden ser vistos como máquinas en acción (*res extensa*) sino como procesos de acción en sí mismos, creadores de sus propias estructuras (incluidas las morfológicas). Por ende, la construcción del propio organismo se da a partir de la acción que supone el conocimiento, es decir, la acción compone las estructuras morfológicas que fundamentan el contenido y la expresión de la vida orgánica, que al mismo tiempo son el fundamento de la acción en sí misma, implicando una estructura dinámica de retroalimentación. Esto genera que de esta tesis se desprenda la idea de que hay una acción recíproca entre el curso individual y el curso filético de los animales (ontogénesis y filogénesis), y dándole un lugar de agencia al sujeto, al ser este visto como el constructor y juez selector de sus propias estructuras cognitivas, a través de la selección y la construcción individual.

Estos enfoques de naturalización de la ética y de la epistemología de las teorías estructuralistas, se caracterizan por una noción particular de estadio, la cual está inextricablemente vinculada con la noción de estructura y organización. En este sentido para Piaget, todas las estructuras que conforman las organizaciones integrales de los sistemas biológicos y psicológicos están compuestos por partes, cuya relación con la estructura no es estática, total u organizada sino, por el contrario, es una relación parte-todo que se caracteriza por la inestabilidad propia

“... para Piaget, todas las estructuras que conforman las organizaciones integrales de los sistemas biológicos y psicológicos están compuestos por partes, cuya relación con la estructura no es estática, total u organizada sino, por el contrario, es una relación parte-todo...”

de un forma de equilibrio imperfecto² que es capaz de transformarse en formas más estables de equilibrio. Dicha tendencia busca que la totalidad se organice y, por ende, se incremente la adecuación estructural consiguiendo un modo de operación más perfecto: la estructura posterior como un todo es mejor que la forma más temprana; a partir de lo cual, estas teorías conciben el desarrollo como la transformación entre la relación parte-todo, en la dirección de una mayor articulación y diferenciación, y, por ende, una forma ideal de adecuación y equilibrio más adaptativo dentro de un sistema dinámico de perfecta compensación frente a un rango cada vez mayor de perturbaciones.

Las teorías del desarrollo moral de corte estructuralista se basaron en la imagen del niño como un *filósofo ingenuo*, cuya perspectiva moral se transforma progresivamente a lo largo de una ruta de desarrollo, que aumenta en la adecuación y estabilidad (Kohlberg, 1979). Por ejemplo, en la teoría de Kohlberg del desarrollo moral, la comprensión moral surge de un pensamiento

2. El equilibrio imperfecto puede deberse a que el todo predomine sobre la parte (sincretismo) o la parte predominar sobre el todo (yuxtaposición).

preconvencional a priori, que es reemplazado y diferenciado por el pensamiento postconvencional, siendo la característica principal de su teoría que el pensamiento postconvencional es racionalmente preferible que el nivel convencional, de igual manera, el nivel convencional es preferible al nivel preconvencional. Por otra parte, el principio fenomenológico que rige esta tradición afirma que el estatuto moral de cualquier conducta depende de que esté motivada “por un juicio y reconocimiento explícito de la fuerza prescriptiva de las normas morales” (Lapsley, 2006, p. 38), a partir de lo cual, la intención subjetiva del agente racional se convierte en su objeto de estudio, discernible a partir de las deliberaciones conscientes y las elecciones de los individuos frente a dilemas morales hipotéticos, siendo la calidad de los juicios explícitos y la sofisticación del razonamiento consciente, los parámetros de medición de la adecuación del desarrollo en estadios posteriores.

1.2. La teoría de Kohlberg

Kohlberg propuso un esquema del desarrollo y una investigación comparativa de la comprensión moral a partir del trabajo de Piaget, describiendo cómo se da el desarrollo del razonamiento de la justicia, a partir de la elaboración progresiva de la perspectiva socio-moral del niño en tres niveles del desarrollo, cada nivel se divide en dos estadios. Los niveles definen los enfoques de los problemas morales y los estadios definen los criterios con base en los cuales los sujetos se comportan. El nivel inferior *preconvencional* (estadios uno y dos) se caracteriza por el egocentrismo y la heteronomía del niño, quien define el significado del bien y del mal por referencia a los sentimientos subjetivos del Self (Shweder, Mahapatra, & Miller, 1990).

El nivel intermedio *convencional* (estadios tres y cuatro) está marcado por una conciencia del niño como un miembro del grupo, de los valores compartidos y las relaciones establecidas, por lo cual, el niño define lo que es moral a partir del consenso grupal. En el último nivel, el nivel *postconvencional* (estadios 5 y 6), lo correcto y lo virtuoso son definidos en términos de estándares universales y construcciones reflexivas del sujeto, a partir de estándares de justicia, derecho natural y respeto por todas las personas sin importar su sexo, edad, etnia, raza o religión. En este último estadio, el pensador postconvencional se basa en los principios contractualistas y reorganiza la información dentro del marco de una racionalidad basada en un contrato de derecho natural para una sociedad justa.

Los tres niveles de la teoría de Kohlberg (1991) se caracterizan por estar organizados en un esquema que contrasta la subjetividad y la objetividad, entendiendo esta última como el punto de vista descentrado del sujeto, cuya perspectiva se distancia relativamente de la perspectiva subjetiva del Self, siendo el primer movimiento del desarrollo moral desde la postura de Kohlberg, según Shweder, et al. (1990) el alejamiento del solipsismo subjetivo, que se caracteriza por el imperativo de las necesidades individuales, pasando por la necesidad de la aprobación del otro y la conformidad con las reglas, hasta llegar a un último estadio de objetividad trascendental, que ya no se basa en la preocupación por las reglas, las necesidades y el consenso sino que se basa en la exclusividad de los estándares objetivos, universales y racionales.

Otra de las características de la teoría de Kohlberg es que los juicios sobre el mundo moral pueden ser verdaderos o falsos, mejores o peo-

res, como lo son los juicios acerca del mundo físico (Shweder & Haidt, 1994), señalando que en los juicios morales se emplean la lógica del razonamiento de justicia, siguiendo los planteamientos de Rawls (1997), que a grandes rasgos afirma que los principios de justicia tienen validez universal e incondicional, cuando son el resultado de acuerdos entre personas racionales, libres e iguales en situaciones contractuales de imparcialidad a las que ubica dentro de una “posición original”. Dicha posición original se garantiza por un velo de ignorancia que les impide a los participantes conocer sus propias condiciones y las de los demás participantes en la sociedad a la cual pertenecen, con el fin de eliminar las influencias de factores naturales y sociales, para asegurar el trato equitativo de las diferentes concepciones de bien para todas las personas de la sociedad (Caballero, 2006).

2. Estrategia universalista

2.1. Teoría de dominios

La *teoría de los dominios* a grosso modo, plantea que la moralidad es construida en nuestra interacción con el ambiente (Smetana, 2006). Lo cual acarrea una nueva visión heterogénea del mundo social, consistente con un sinnúmero de orientaciones sociales, motivos y metas que se entretajan en construcciones sociales y culturales complejas y particulares para cada grupo social, en donde las preocupaciones por la justicia, el bienestar, los derechos, etc., conviven con preocupaciones por la autoridad, la tradición y las normas sociales, delimitando cada uno de estos como sets particulares de elecciones y preferencias. A partir de lo cual, cada set particular implica un sistema organizado en el que

“... en los juicios morales se emplean la lógica del razonamiento de justicia, cuando son el resultado de acuerdos entre personas racionales, libres e iguales en situaciones contractuales de imparcialidad, que están dentro de una ‘posición original’”

domina un tipo de conocimiento y experiencia del niño con respecto a su relación con el medio ambiente, a lo cual los autores denominan como “dominio”. Esta postura es diferente de los modelos estructuralistas del desarrollo moral, los cuales conciben el desarrollo como un proceso gradual de transformación y adecuación de principios de justicia y autonomía, en contraste con principios convencionales y de prudencia que caracterizarían los estadios inferiores.

Es importante añadir, que a pesar de que estos planteamientos difieren en algunos puntos de la propuesta de Kohlberg, Turiel afirma que la teoría de los dominios sociales es consistente con la idea general de desarrollo, estructura y moral del estructuralismo (Turiel, 2008), ya que su concepción de los juicios dentro de los diversos dominios está relacionada con el principio fenomenológico del estructuralismo, el cual plantea que para que el sujeto sea visto como un agente dentro de un sistema particular, este tiene que estar motivado por un juicio explícito y por el reconocimiento explícito del marco normativo de su contexto. Además, al ser visto el sujeto como un agente, esta teoría está reconociendo

“La teoría de dominios, según Smetana (2006) define la moralidad en términos de ‘normas obligatorias y generalizables, pensadas sobre conceptos de bienestar y justicia, que regulan la relación social’”

que los niños a través de sus reflexiones racionales y conscientes acerca del bienestar personal, social y comunal, se empoderan y construyen el conocimiento de su entorno, de las demás personas y de sí mismas, para así asegurar que los juicios estén estrechamente vinculados con las acciones (Turiel, 2008).

Según Nucci (1993), “el modelo de dominios del desarrollo social propone que los niños y niñas construyen sus conceptos sociales dentro de sistemas conceptuales que ellos diferencian cualitativamente, según su respectiva interacción social” (p. 130). Estos dominios, para Nucci, corresponden a lo que Piaget se refiere como sistemas parciales, con respecto a la mente como una totalidad. Cada dominio, en tanto sistema parcial, puede interactuar con otros sistemas, requiriendo equilibrio inter-dominios, siendo el fin último de esta propuesta teórica identificar los sistemas conceptuales y sociales independientemente de su interacción. A partir de lo cual, se plantean los siguientes tres dominios del conocimiento social: el moral (concepto de justicia, daño/bienestar y derechos), convencional (concepto de organización social y sistema social) y personal (concepto de tales procesos intersíquicos como emociones, motivación y constructos intencionales y psicológicos tales

como el Self, los cuales son usados para dar cuenta de las acciones del ser psicológico) (Lee & Nucci, 1993).

La teoría de dominios, según Smetana (2006) define la moralidad en términos de “normas obligatorias y generalizables, pensadas sobre conceptos de bienestar y justicia, que regulan la relación social” (p. 72). Por otro lado, las convenciones sociales han sido definidas como “contextualmente volitivas, uniformidades compartidas y normas que coordinan la interacción individual en los sistemas sociales” (Smetana, 2006, p. 72). Las convenciones sociales son las expectativas que el sujeto se forma con respecto a las conductas apropiadas en diferentes contextos, que le facilitan su adaptación a los diferentes sistemas sociales.

Estos dos dominios, moral y convencional, son característicamente sociales y se diferencian del dominio personal (dominio psicológico), en tanto este último implica un intento del individuo por inferir significados que no le son dados a través de la interacción social. Nucci ha planteado que los problemas del dominio personal implican el ejercicio individual de la agencia, en el cual se incluyen preferencias y elecciones de nuestros cuerpos, privacidad, elección de amigos o actividades, etc. (Smetana, 2006). En este sentido, existe un conjunto de acciones que quedan fuera del área de la regulación social, propios de la moral y de lo convencional. Estas acciones constituyen aspectos privados de la vida, que no están sujetas a consideraciones del bien o del mal sino a elecciones preferenciales que corresponden a lo correcto en cuantas libertades personales que cada uno posee y, por ende, que le dan al actor la distinción como un agente que posee autonomía social e individualidad (Lee & Nucci, 1993).

Con base en lo anterior, Nucci afirma que la importancia del concepto de *personal* dentro de los dominios y de su interacción con lo morales, que a partir de esto se puede ver, es la libertad como la condición necesaria para la agencia y la unicidad: “partiendo de las interacciones interpersonales las personas negocian y coordinan las demandas para la libertad de las acciones que forman los derechos” (Lee & Nucci, 1993, p. 137). Y es a partir del concepto de derecho que estas libertades, implícitamente personales como ya hemos visto, son transformadas dentro de una obligación moral mutua; argumentando que los derechos específicos no son universales sino que están supeditados a las variaciones culturales y dan cuenta de complejas construcciones sociales que limitan y tienden a definir lo que colectivamente se entiende dentro de los diversos dominios (su contenido).

3. Estrategia pluralista

3.1. Gilligan y la ética del cuidado

Lo femenino en este tema, como en la mayoría de historia de la humanidad, se encuentra en el punto más álgido del debate, aquel punto que desestructura la tradición e impone la necesidad de nuevas formas de pensar y plantear las cosas. En este caso en particular, es importante traer otra de las características principales del trabajo de Kohlberg: en todos sus estudios las mujeres tenían unas puntuaciones bastante bajas, siempre quedando ubicadas en los estadios inferiores en comparación con los hombres, siendo el problema central de estas teorías, basadas exclusivamente en información de hombres, el lugar de la mujer y de lo femeni-

En la mayoría de estos estudios se encontró que las cualidades que se consideran necesarias para la vida adulta: la capacidad de pensamiento autónomo, la toma de decisión clara y responsable de acción, están asociadas con la masculinidad, pero se consideran indeseables como atributos femeninos”

no, de su sexualidad difusa y su percepción de sí misma más incrustada en las relaciones y en el contexto, frente a lo cual la salida más fácil que conseguían era considerar a la mujer como un caso aparte o como deficiente en su desarrollo, tal cual ocurre en los trabajos de Piaget y Kohlberg (Gilligan, 2000) y trabajos como los de Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson y Rosenkrantz (1972), sobre estereotipos sexuales. En la mayoría de estos estudios se encontró que las cualidades que se consideran necesarias para la vida adulta: la capacidad de pensamiento autónomo, la toma de decisión clara y responsable de acción (como es evidente en los planteamiento de Kohlberg, Piaget, Rawls, entre otros) están asociadas con la masculinidad, pero se consideran indeseables como atributos femeninos (citado por Gilligan. 2000). Es así como, Gilligan, discípula de Kohlberg, decide realizar una interpretación diferente de los datos, no viéndolos desde una única perspectiva, como lo hizo Kohlberg con la justicia, sino desde una perspectiva más amplia que tiene en cuenta la

realidad de la mujer, proponiendo la necesidad de entender el desarrollo moral y la moral desde una visión con una voz diferente; puesto, como plantea Yáñez (2000), esta nueva visión lo que busca es una nueva concepción de la ética que no se base en las consideraciones de abstracción de los juicios racionales y descontextualizados, sino considerar al otro concreto, su búsqueda de felicidad y su bienestar, todo de la mano con las consideraciones de sus planes y demandas de vida, siendo cada sujeto un caso particular y específico.

Frente a los lineamientos de Gilligan, Ward (1995), ha argumentado que el plantear el desarrollo moral en términos de dos voces diferentes, cada una como característica para cada género, es proponerlo en términos de un dimorfismo sexual que implica que cada sexo tenga experiencias únicas e irreconciliables frente al otro. Igualmente, Ward plantea la necesidad de especificar las distinción entre *características y diferencias de género*, tratándose las primeras de características específicas de género que son exclusivamente compartidas por las personas de un género, mientras las diferencias de género son características de ambos géneros que son compartidas por estos, pero que predominan más en uno que en el otro. Con base en lo cual, la teoría de Gilligan se caracterizaría más por plantear una serie de diferencias de género, que se basan en calificativos que crean personas irreales, pues ninguna de las características planteadas en el debate son exclusivas de un género específico. Es así como la agresión, las habilidades verbales, las habilidades de las relaciones espaciales, las habilidades numéricas, las destrezas de paternidad, la empatía, el altruismo, entre otras, se encuentran en ambos sexos, ya que no son producto del repertorio genético sino de construcciones sociales que en su mayoría se caracterizan por ser estereotipos.

En el mismo sentido de la ambigüedad que se encuentra entre las diferenciación y las características de los géneros en la obra de Gilligan, se encuentra la crítica por una falta de especificidad al momento de plantear aquello que ella denomina por género y por feminidad, ya que a pesar de que propone su teoría en términos de género, mujeres y femenino, nunca afirma si lo entiende desde la organización corporal del cuerpo de la mujer o la estructuración subjetiva de la identidad como mujer o de la construcción imaginaria de la mujer desde parámetros sociales y culturales. A lo cual Ward agregaría que si el sexo (en tanto corporeidad) no produce ninguna desigualdad en la personalidad, entonces se podría decir que la mente está encapsulada y aparte del cuerpo, y así mismo, si la mente está encarnada y relacionada con el cuerpo, con base en la distinción sexual, se deberían encontrar muchas diferencias (1995), generando, en el caso particular del desarrollo moral, que hayan surgido varios estudios que buscaron replicar sus resultados (entre estos están los de Minnich 1990; Baumrind, 1986; Brabeck, 1984; Broughton, 1983; Brownfield, 1986; Bussey, et al. 1982; Clopton y Sorell, 1993; Donenberg y Hoffman, 1988; Ford y Lowery, 1986; Galotti, et al. 1991; Gibb et al. 1983; Langdale, 1986; Lyons, 1986; Nails, 1983; Rest, 1986; Rothbart, et al. 1986; Snarey, et al. 1984; Stimpson, et al. 1991; Thoma, 1986; Walker, 1989) en los cuales, en su mayoría, se encontró que el género no explicaba la varianza dentro de los resultados encontrados.

Es así, como convencidos de la afirmación de Shweder de que si las dos voces morales que plantea Gilligan están asociadas o no con los dos sexos, es un detalle que no puede opacar la importancia del aporte de esta autora, ya que Gilligan planteó el argumento para el plu-

ralismo dentro de la moral (Shweder & Haidt, 1994). Esto ha sido ampliamente estudiado por psicólogos culturales, quienes han explorado las formas de entender y delimitar el pluralismo. Por ejemplo, han estudiado cómo los valores morales de justicia pueden ser de formas distintas en todas las culturas, y sin embargo, hay bienes morales adicionales que a menudo son usados de maneras sofisticadas para resolver dilemas morales, sin necesidad de hacer juicios de justicia. Los japoneses muestran como un valor moral el preservar la armonía del grupo, incluso en casos cuando la justicia puede estar comprometida. Los hindúes muestran un valor moral en los roles de obligación, inclusive cuando ellos pueden estar en conflicto con demandas de justicia (Shweder & Haidt, 1994).

Para Shweder y Haidt (1994), el planteamiento de diferentes voces morales, una voz del cuidado y otra voz de la justicia, no solo se centra en los datos sino en las concepciones de estadios de desarrollo de Self en relación, y de maduración moral, que busca abarcar diferentes lenguajes morales y atender a diferentes problemas. Si el desarrollo moral inicia en y procede a través de las relaciones, el desarrollo cognitivo y afectivo del niño puede ser visto no como una causa final sino como un efecto dinámico de la vida relacional del mismo; a partir de lo cual, la psicología moral puede ser ampliada a un rango de experiencias morales que dependen de los tipos particulares de relaciones, así como de la maduración cognitiva y emocional, y de las particularidades en los contextos sociales y culturales.

La propuesta de Gilligan no solo ha aportado al debate dentro de la psicología del desarrollo y de la psicología en general, sino que ha tenido gran impacto en campos como la filosofía,

los movimientos feministas y de defensa de las minorías; siendo el discurso de Gilligan, como lo plantea Yáñez (2000), acogido como la bandera política de aquellos movimientos que resaltaban a la moral femenina y a las mujeres como la forma para la paz y la reconciliación de la humanidad, al rescatarse valores como la benevolencia y el cuidado, al mismo tiempo que traían de nuevo las discusiones por la buena vida y por la dignidad de las poblaciones. Su valor radica en una propuesta política y ética alternativa frente a la moral centrada en la justicia, que para muchos representaba la historia de la guerra y la esclavitud, al mismo tiempo que se caracterizaba como masculina.

4. Conclusiones

Partiendo de los planteamientos de Blasi (2005), los significados y criterios morales, vinculados con las normas sociales y las expectativas están incluidos en el lenguaje ordinario, generando que la comprensión social y la comunicación sean posibles. Las disciplinas analíticas, reflexivas, como la filosofía, la sociología o psicología, cada una desde su propia perspectiva, intentan ofrecer una reconstrucción racional de la moral cotidiana y a considerar científicamente los fundamentos psicológicos y las reconstrucciones de los diferentes procesos. Con base en ello, las teorías dentro del desarrollo moral se pueden entender como formas de explicar de dónde surgen los juicios y las acciones morales y cómo se estabilizan a lo largo de la vida del niño hasta llegar a la adultez. En este sentido, casi todas las teorías tienen una concepción del desarrollo moral como el paso de un niño a-moral a un niño moral, a través de la internalización de la información que viene del exterior (la sociedad, los maestros, los padres, los pares, etc.). Además,

las tres posturas que se mostraron a lo largo de este texto tenían la particularidad de que debido a que surgen de una tradición constructivista, tienen una concepción del niño como un agente que construye su propia comprensión moral y es capaz de justificar sus propios juicios.

El trabajo de Kohlberg (1979; 1989; 1992) plantea que el desarrollo moral es un dominio-general en el cual los cambios se dan en el sistema conceptual del niño, mostrando una mejora en la variedad de tareas morales. En este caso particular, el desarrollo moral va de la mano con el desarrollo cognitivo, de tal forma que para que se dé el paso de un estadio a otro es necesario un nivel de maduración cognitivo, que permita el cambio de una estructura posterior menos estable a una más estable y adaptativa. Sin embargo, el desarrollo cognitivo no es condición suficiente para el desarrollo moral, ya que es necesario que el niño tenga la oportunidad de toma de roles dentro de un ambiente relacional. La otra alternativa es el trabajo de Turiel (2000; 2008) Nucci (1993; 2000; 2001) y Smetana (2006), quienes afirman que el desarrollo moral es producto de la adquisición de conocimiento en dominios específicos (moral, personal y convencional). Desde esta postura, el niño es diferente del adulto no porque el niño esté en un nivel inferior de razonamiento moral sino simplemente porque el niño no tiene los conocimientos en muchos de estos dominios, en los cuales el adulto ha adquirido más experticia. Igualmente, esta postura se basa en la noción de agencia del niño y la niña en la construcción de su comprensión moral, pero ellos agregan la idea de que los niños desde muy pequeños son capaces de distinguir tres dominios diferentes y particulares de conocimiento que se pueden ver como tres sets de normas y prácticas universales para todos, cuya variación es la forma

como las culturas y los niños las utilizan y las interrelacionan. El aporte Gilligan (1985) va de la mano con la posibilidad de pensar diferentes rumbos de desarrollo moral, a partir de la premisa de que no existe una moral única y universal sino que esta varía de acuerdo a las culturas y contextos. Esto evidencia que se pueden distinguir diferentes códigos morales de acuerdo a factores contextuales y culturales, uno a partir de la justicia y otra a partir del concepto de benevolencia y cuidado, ampliando el panorama y exigiendo que se tome en cuenta una visión plural y diversa frente al desarrollo, sus contenidos y estadios.

La visión en conjunto de estas tres posturas en psicología del desarrollo moral nos permite ver una parte del debate en torno a este tema, evidenciando cómo a partir de las posturas, principios, temáticas y concepciones que se asumen como puntos de partida, se comienzan a construir los planteamientos teóricos diferenciales. De por sí, esta serie de posturas de corte constructivista comparte la noción de moralidad a partir de los mismo criterios que se consideran morales para los adultos, debido a que tienen una visión progresiva de internalización y de desarrollo. Como Blasi (2005) argumenta, la moral dentro de este campo de estudio, tiene la connotación psicológica al entenderse como una serie de diferentes procesos y habilidades con ritmos de desarrollo diferentes, con la capacidad de respuesta emocional y con la capacidad de razonamiento, lo cual genera que se dificulte hacer la distinción entre lo moral y lo no moral de una manera clara. De esta forma, la progresión del desarrollo moral se podría ver en un primer momento, como cumplir con las peticiones de los padres cuando están presentes y, posteriormente, después de un proceso de internalización, cumplir con las mismas

“... al observar el desarrollo moral como progresión continua, se observa un nuevo problema sobre la transformación de los motivos que desde un primer momento son egoístas y por ansiedad, y se transforman a motivos altruistas y guiados por el amor por los demás”

peticiones cuando los padres no se encuentren, siendo esta última una forma más avanzada de cumplimiento de las normas, adoptada como propia e intrínsecamente motivada. Pero, es evidente la duda acerca de si ¿se puede hablar de moral en ese primer momento donde no existe una motivación y un auto-control que de por sí mismo sea moral? Por otro lado, si se adopta una relación entre diferentes edades y criterios morales ¿a partir de qué razones se podrían plantear los extremos para cada momento? Finalmente, al observar el desarrollo moral como progresión continua, como se ha evidenciado hasta el momento desde estas tres posturas, se observa un nuevo problema sobre la transformación de los motivos que desde un primer momento son motivos egoístas y por ansiedad, y se transforman a motivos altruistas y guiados por el amor por los demás.

Para abordar esta serie de preguntas es necesario ampliar los diseños metodológicos y teóricos de los estudios que se plantean desde este campo de estudio, con el fin de abordar empíricamente estas preguntas. Igualmente, es necesario plantear estudios longitudinales bien diseñados

y concretos que tengan un grado de sensibilidad frente a los interrogantes conceptuales y temporales, que permitan una visión compleja no solo del desarrollo en tanto progresión sino de la moral en tanto constructo conceptual.

Referencias

- Blasi, A. (2005). What should counts as moral behavior? The nature of “early morality” in children’s development. En W. y.-W. Edelstein, *Morality in Context* (pp. 119-143). Londres: Elsevier.
- Brabeck, M. (1983). Moral Judgment: Theory and Research on Differences between Males and Females. *Developmental Review*, 3(3), 274-291.
- Brownfield, I. (1986). The Moral Reasoning of Men and Women When Confronting Hypothetical and Real Life Moral Dilemmas. En G. Sapp, *Handbook of Moral Development*. Birmingham: Religious Education Press.
- Bussey, K., & Maughan, B. (1982). Gender Differences in Moral Reasoning. *Journal of personality and social psychology*, 42(4), 701-706.
- Caballero, J. (2006). Teoría de la justicia de Jhon Rawls. *Iberoforum*, 204-215.
- Clopton, N. S. (1993). Gender Differences in Moral Reasoning: Stable or Situational? *Psychology of Women Quarterly*, 17, 85-101.
- Galotti, K. K. (1991). Gender and Developmental Differences in Adolescent’s Conception of Moral Reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 13-30.
- Gibbs, J. A. (1984). Sex Differences in the Expression of Moral Judgment. *Child development*, 55, 1040-1043.
- Gilligan, C., & Sullivan, A. y. (1997). *Between voice and silence: Women and Girls, Race and Relationship*. Harvard: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *In a Different Voice: Women’s Conceptions of Self and of Morality. The future difference*. Obtenido de <http://sfonline.barnard.edu/sfxxx/documents/gilligan.pdf>

- Gilligan, C. (1988). *Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2009). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: Harvard University Press.
- Hekman, S. (2013). *Moral Voices, Moral Selves: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory*. Pennsylvania: John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. (1979). Filosofías infantiles. En J. Delval, *Lecturas de psicología del niño: El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, 2, 303-314. Madrid: Alianza Editorial.
- Langdale, C. (1986). A Re-Vision of Structural-Developmental Theory. En E. Sapp, *Handbook of development moral*. Birmingham: Religious Education Press.
- Lapsey, D. (2006). Moral Stage Theory. En J. Smetana, & M. Killen, *Handbook the development moral* (pp 37-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, J., & Nucci, L. (1993). Morality and personal autonomy. En G. Noam, & T. Wren, *The moral self* (pp 124-148). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Lyons, N. (1983). Two Perspectives on Self, Relationship and Morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125-145.
- Minnich, E. (1990). *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nails, D. (1983). Social-Scientific Sexism: Gilligan's Mismeasure of Man. *Social Research*, 50, 643-664.
- Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2005). *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education*. Santa Cruz: Psychology Press.
- Nucci, L., & Geoffrey, B. y. (2000). *Culture, Thought, and Development*. Santa Cruz: Psychology Press.
- Reed, E., & Turiel, E. y. (2013). *Values and Knowledge*. Santa Cruz: Psychology Press.
- Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: NY: Praeger.
- Shweder, R., & Haidt, J. (1994). The future of moral psychology: Truth, intuition, and the pluralist Way. En B. Puka, *Moral development: A compendium* (pp. 360-367). New York & London: Garland.
- Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1990). Culture and Moral development. En J. Kagan, & S. Lamb, *The emergence of morality in young children* (pp. 1-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En J. Smetana, & M. Killen, *Handbook the development moral* (pp. 119-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J., & Killen, M. (2006). *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snarey, J. (1985). Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Stimpson, D. N. (1991). The Caring Morality and Gender Differences. *Psychological Reports*, 69, 407-414.
- Thoma, S. J. (1986). Estimating Gender Differences in the Comprehension and Preference of Moral Issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human development*, 51, 21-39.
- Turiel, E., Nucci, L., & Saxe, G. (2000). *Culture Thought and Development*. Berkeley: Taylor & Francis.
- Walker, L. (1989). A Longitudinal Study of Moral Reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- Ward, D. (1995). Escuchando voces: El mito de los juicios de género. *Psicología política*, (10), 63-86.