

DESARROLLO MORAL Y EDUCACION MORAL: LA PERSPECTIVA COGNITIVO-FORMALISTA

por ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
Instituto de Bachillerato. Granada

Si bien perviven actitudes escépticas sobre la educación moral institucionalizada, motivados en parte por la función marcadamente ideológica que en otros tiempos desempeñó su enseñanza, asistimos hoy —desde diferentes coordenadas y por factores diversos— a una rehabilitación del papel de la educación moral no confesional (natural o filosófica) en la enseñanza. Muestra de este fenómeno son la gran cantidad de estudios psicológicos (Lickona, 1976; Carroll y Rest, 1982; Kurtines y Gewirtz, 1984), los planteamientos y metodologías didácticas (Oser, 1986; Berkowitz y Oser, 1985; Hersh, Miller y Fielding, 1980; Jordan y Santolaria, 1987) y la reciente inserción institucional de la disciplina en los *currícula* de los países occidentales (Bélgica, Alemania, EE.UU., España).

Para obviar el componente ideológico, las metodologías didácticas actuales de la Etica y Moral tienen una orientación marcadamente formalista (Bolívar, 1982,b), en oposición a la educación moral tradicional con su moralismo directivo y el acento en contenidos morales (virtudes, cualidades, ideales, normas morales o sociales), importando sobre todo desarrollar el juicio, razonamiento y estructura del pensamiento moral, insistiendo más en la Etica (análisis crítico) que en la Moral (normas), en la autonomía que en la heteronomía (Piaget, 1960; Kohlberg, 1971,a; Rawls, 1979, pp. 501-506). Así, los enfoques actuales de educación moral entienden que la función de una materia específica dedicada a este ámbito no tiene como función enseñar un código moral determinado, si es que pudiera tener esta función, sino asignarle la tarea de analizar, juzgar y criticar los códigos morales vigentes, como base del desarrollo del juicio moral. Se entiende que «si un *curriculum* quiere contribuir a la educación moral de los alumnos el razonamiento moral debe tener un lugar central» (Cochrane, 1980, p. 63). Ello implica incidir en aspectos cognitivos (y no primariamente en los afectivos, como en la educación

moral tradicional) y formales (no normativos). Evidentemente el formalismo en el campo de la educación moral tiene sus límites (Bolívar, 1982,b, pp. 278-280), pero la teoría del desarrollo del juicio moral ha servido para prestar un apoyo a esta perspectiva que, críticamente, examinamos a continuación.

El desarrollo moral

La educación moral, en sentido amplio, puede proponer distintas metas u objetivos en cuanto al desarrollo moral. En gran parte, cada uno de ellos es subsidiario y está condicionado por una concepción psicológica de la conducta moral; y de acuerdo con ella se planificarán los objetivos, estrategias instructivas o se valorarán los progresos de los aprendizajes. Como señala Piaget (1960, p. 8) «sin una psicología precisa de las relaciones morales (de los niños entre sí y del niño con el adulto), toda discusión sobre los procedimientos de la educación moral resulta estéril. Se impone, pues, un rápido bosquejo de los datos psicológicos actuales».

El estudio empírico de la moral, en su doble vertiente de conducta y juicio moral, aparte de los planteamientos sociológicos (Durkheim, 1903) o freudianos (Freud, 1923; y 1930) y el importante estudio inicial de Piaget (1932), que no tuvo continuación por él o su equipo, no gozó de un protagonismo en el campo de la psicología (Pérez Delgado *et al.*, 1986). Para el paradigma dominante (conductismo) la moral era un campo oscuro, que no merecía estudiarse explícitamente por los procesos psíquicos inobservables que implicaba. A partir de los años sesenta, Kohlberg reactualiza y amplía los planteamientos piagetianos contribuyendo a forjar un programa de investigación cognitivo-estructural del desarrollo moral (Kohlberg, 1969; 1971,a; y 1976); por su parte, la reforma del programa conductista (neoconductismo y, sobre todo, las teorías del aprendizaje social) contribuye a interesarse por explicar el fenómeno moral (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1982); que hacen que hoy podemos distinguir, dejando deliberadamente otros enfoques específicos, dos grandes programas de investigación o concepciones del desarrollo moral [1]: 1) Cognitivo o constructivista (Piaget, Kohlberg, Turiel, entre otros); y 2) Perspectiva no cognitiva o socializadora (internalización, procesos de afectividad, psicoanálisis y teorías del aprendizaje social).

El enfoque cognitivo entiende la conducta como un proceso de construcción y reestructuración del conocimiento y el desarrollo moral como la adquisición de principios autónomos de justicia, siendo los procesos del juicio moral la base explicativa de la conducta y desarrollo moral. Desde estas coordenadas la moralidad se diferencia de la convención social y el desarrollo moral implica un cambio evolutivo sistemático de secuencia invariable (Kohlberg, 1971,b, p. 175). Por su parte, para la perspectiva socializadora (Bandura, 1982) la conducta moral es una

adaptación funcional (internalización o socialización) al medio social, dando primacía a factores afectivos (empatía, aprendizaje observacional o modelado, agentes socializadores) y negando un cambio evolutivo consistente y sistemático, aún cuando se admita que pueden encontrarse efectos estables y acumulativos si se mantienen las mismas condiciones ambientales. Sería una descripción simplista reducir el campo de la psicología moral a dos campos enfrentados, y, sobre todo, además de numerosas posiciones integradoras intermedias, el programa cognitivista ha aceptado últimamente elementos socializadores, o las teorías del aprendizaje social subrayan el papel que desempeñan los procesos mediadores cognitivos en la internalización de normas morales, imponiéndose una interdependencia (Gibbs y Schnell, 1985) entre lo individual y lo social, entre afectivo y cognitivo. Como ha señalado R. Peters (1987, pp. 129-131) en la educación moral infantil se impone una integración práctica de ambos enfoques.

Dentro del enfoque cognitivo Kohlberg ha tratado de determinar teórica y empíricamente los estadios del desarrollo del juicio moral y sacar las implicaciones didácticas de su teoría psicológica, poniendo de manifiesto sus fundamentos filosóficos (éticas formales y universalistas occidentales). Como ha señalado Habermas (1985, pp. 141 y ss.) tres son los supuestos principales de la teoría de Kohlberg: cognitivismo, universalismo y formalismo. En cuanto al primero, se concibe el desarrollo moral en estructuras que se organizan en estadios evolutivos, produciéndose cambios y transformaciones en la estructura cognitiva como resultado de una interacción entre sujeto y medio ambiente, para lograr un mayor equilibrio y estabilidad, y no como consecuencia de un mero aprendizaje social. Así alcanzar unos estadios de pensamiento lógico sería una condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr ciertos estadios paralelos del desarrollo moral (Kohlberg, 1976; Walker y Richards, 1979; Walker, 1980). Junto al aspecto cognitivo Kohlberg subraya, como prerequisite para el desarrollo moral, la participación social que involucra el «social role-taking» (asumir la perspectiva del otro, ponerse en su lugar), aspecto tomado inicialmente de G. H. Mead. Entre las situaciones que promueven el «role-taking» están aquellas que involucran conflicto o dilemas entre acciones y evaluaciones propias y de otros. De ahí la importancia de los «dilemas morales» en el proceso de educación moral (Bolívar, 1984; Rosen, 1980). Numerosas críticas (Peters, 1984 y 1987; Guisán, 1986) se refieren precisamente a la minusvaloración de los sentimientos y afectividad.

En cuanto al universalismo, Kohlberg (1969, pp. 384 y ss.; 1971, b, p. 175) ha defendido que las estructuras básicas del juicio moral, que forman las distintas etapas del desarrollo, son comunes a todas las culturas, presentando el mismo orden y secuencia. Universalismo defendido, como réplica justa a todo relativismo ético o moral, en base al formalismo y a las éticas filosóficas (Kant-Rawls) en que se apoya. Esta defensa a ultranza de la universalidad ha suscitado el mayor número de revisiones críticas, aceptándose hoy que si bien parece confirmarse la

progresividad de los cuatro primeros estadios, no así los dos últimos y especialmente el sexto, que parece ser más bien un constructo filosófico que un hecho moral [2].

El pensamiento moral lo estudia por medio del juicio moral, interesándole —sobre todo— el carácter formal (Kohlberg, 1971,a), el cómo y no el qué, la forma y calidad más que el contenido (Mifsud, 1980). Le importa la argumentación básica («the basic reasoning») empleada en el juicio moral, por lo que el cambio en las estructuras del juicio moral, que da lugar a un nuevo estadio moral, implica que aparezca una pauta cualitativamente nueva, de rasgos invariantes e irreversibles, que forman integraciones jerárquicas y totalidades estructurales. Ello implica evidentemente un formalismo en el estudio del pensamiento moral (Bolívar, 1982,b): no importa primariamente la acción moral ni el contenido del juicio, sino la forma en que se justifica. Y esto porque, según Kohlberg (1971,b; 1975), la madurez del juicio moral es el mejor predictor de la conducta moral, que es —contrariamente— situacional y reversible, el que mejor podemos estudiar y uno de los principales sobre los que pedagógicamente podemos incidir en una enseñanza formal. Las críticas recibidas en este aspecto, como que es imposible separar forma y contenido (Peters, 1984; y 1987) o el olvido en sus primeros escritos de la actuación moral y de los demás factores que intervienen, le han obligado a delimitar más claramente la distinción entre forma y contenido en cada estadio (Kohlberg, Levine y Hewer, 1983) y a incidir en el estudio de la acción moral (Kohlberg y Candee, 1984).

Desarrollo moral y educación moral

¿En qué medida se puede justificar que el desarrollo moral sea un objetivo educativo?, o, en otros términos, ¿por qué los estadios superiores del desarrollo moral son más adecuados o mejores moralmente? En numerosos escritos Kohlberg (1971,a; 1971,b; 1973) ha señalado que la existencia de estadios morales universales del desarrollo moral, que la investigación empírica ha descubierto, justifica la legitimidad de las acciones educativas tendentes a promover tal desarrollo. Así afirma: «la conclusión educativa que se deriva de la existencia de estadios morales universales de desarrollo moral... es que un campo educativo válido y legítimo es estimular el desarrollo moral de todo niño si es posible hasta el estadio sexto [3]», más que la transmisión de informaciones o la adoctrinación con reglas o normas del medio escolar o social. Pero esto implica que se pueda determinar en qué sentido el desarrollo moral de los estadios, descritos psicológicamente, se pueda justificar como deseable en una tarea educativa, y será necesario recurrir a una filosofía moral que determine que un estadio posterior es más adecuado moralmente (Kohlberg, 1975).

Los cambios cognitivos que implican un desarrollo psicológico, de

acuerdo con los criterios cognitivo-estructurales que Piaget elaboró para el conocimiento no social, son aquellos que expresan una secuencia invariable, irreversible y evolutiva, que están organizados en totalidades estructuradas jerárquicamente, expresando una mayor integración y diferenciación frente a los inferiores. Para su determinación moral se acude a la tradición filosófica de las éticas formalistas y deontológicas (Kant, Hare, Rawls, Frankena), que consideran que la adecuación moral se define en términos de universalizabilidad y prescriptividad. Una forma fácil, pero falaz, sería argumentar que puesto que psicológicamente se descubre que ese es el desarrollo moral, eso *se debe* hacer pedagógicamente, tal forma falaz ha sido catalogada de «falacia naturalista» desde Moore a comienzos de siglo. El argumento de Kohlberg es, lógicamente, más complejo, para salvar dicha falacia, pudiéndose esquematizar así (Kohlberg, 1971,b; 1973):

1. Los estadios superiores son *psicológicamente* más adecuados que los inferiores.
2. Hay un *paralelismo* o *isomorfismo* entre las características propias de lo psicológico y la adecuación moral de los estadios.
3. Por tanto, los estadios superiores son más adecuados *moralmente* que los inferiores.

Desde la psicología piagetiana, y aplicando sus criterios formales de desarrollo (diferenciación e integración, capacidad para resolver problemas y conflictos o «equilibración»), los estadios superiores son más adecuados formal o estructuralmente que los inferiores, y, por tanto, más adecuados psicológicamente. Un estadio (estructura cognitiva) es más adecuado psicológicamente en la medida en que es más equilibrado, diferenciado e integrado; y estas condiciones las cumple mejor un estadio superior que su inmediato anterior. Kohlberg afirma: «nuestra teoría moral se deriva en gran parte de Piaget, quien sostiene que tanto la lógica como la moralidad se desarrollan gradualmente y que cada etapa es una estructura que, considerada formalmente, se encuentra en un equilibrio más conseguido que la estructura de la etapa anterior. Esta teoría presupone, por tanto, que toda etapa nueva (sea lógica o moral) es una estructura nueva que contiene elementos de la estructura anterior, pero que los transforma de tal manera que consigue un equilibrio más estable y amplio» [4].

Pero ello supone (segunda premisa) considerar que hay un isomorfismo o paralelismo entre adecuación psicológica y moral, pudiendo ser justificada la segunda independientemente de sus fundamentos psicológicos. Este paralelismo sería: «Lo que afirmamos es que la teoría evolutiva asume criterios formalistas de adecuación, los criterios de *diferenciación* e *integración*. En el campo moral, estos criterios son paralelos a los criterios de *prescriptividad* y *universalidad* de la filosofía moral formalista. Combinados estos dos criterios representan una defi-

nición formalista de la moral, en que cada estadio representa una diferenciación sucesiva de lo moral de lo no moral y una más completa realización de la forma moral» [5]. Por tanto, esquemáticamente, quedaría:

Criterios formales de adecuación

Adecuación psicológica	Diferenciación	Integración
Adecuación moral	Prescriptividad	Universalidad

Aún admitiendo este paralelismo —aspecto discutible—, el que los criterios formales (prescriptividad y universalidad) sean criterios de adecuación moral es algo debatible filosóficamente: desde una perspectiva no formalista (por ejemplo utilitarismo o, mejor, epicureísmo), también defendible, no se reconocerían como criterios de adecuación moral. Apoyarse en una determinada concepción metaética es algo que necesita ser justificado [6]; y esta justificación no puede ser psicológica (la que mejor se adapta a los estadios de desarrollo), como Kohlberg mismo reconoce (Kohlberg, 1971,b, pp. 195-196), pues los criterios morales son independientes de los hechos psicológicos, éstos son irrelevantes para determinar la adecuación moral de los estadios [7]. Los estadios superiores serían más adecuados moralmente si pueden ser demostrados independientemente de los datos psicológicos, pero ello depende de una opción metaética y, como tal, de una cosmovisión de lo que es moralmente válido. Así lo reconoce, más finamente, Rawls: «Yo considero que la etapa final, es decir, la moralidad de los principios, puede tener diferentes contenidos, dados por alguna de las doctrinas filosóficas tradicionales. Es verdad que yo definiendo la teoría de la justicia como superior, y que sobre este supuesto elaboro la teoría psicológica; pero esta superioridad es una cuestión filosófica, y, en mi opinión, no puede establecerse solamente mediante la teoría psicológica del desarrollo» [8].

Salvar la circularidad sólo sería posible si los criterios formalistas de adecuación moral pudieran ser sustantivamente (es decir, reconocidos independientemente de los datos psicológicos) definidos; si no es así, los datos psicológicos no contribuyen al argumento de la adecuación moral. Por tanto, si la conclusión del argumento («los estadios superiores son más adecuados moralmente») es correcta, lo es independientemente de las premisas 1 y 2, y su corrección depende de la justificación filosófica de los criterios morales a los que Kohlberg apela; o, dicho en otros términos, los hechos psicológicos son irrelevantes para el establecimiento de adecuación moral de los estadios y, de rechazo, de la filosofía moral implícita en ellos.

¿En qué se justifica nuestro objetivo educativo de promover el desarrollo moral hacia estadios morales superiores? No en la investigación empírica psicológica, pues, aún admitiendo su corrección, porque así se *dé* en la realidad no por ello *se debe* hacer (falacia naturalista), sino en argumentos morales del tipo de que estamos obligados a hacer a los alumnos personas racionales entre lo que se incluye ser personas morales. Como ejemplifica Siegel (1981, p. 284) la teoría del procesamiento de la información puede servir para diseñar y ejecutar un programa de lectura, pero ello es irrelevante para la otra cuestión de por qué debemos enseñar a leer. Las razones son otras. Así, lo que hemos querido señalar es que la investigación empírica de Kohlberg y su equipo es relevante para diseñar un programa de educación moral, pero no nos sirve para la cuestión de por qué hemos de hacer a los individuos seres morales.

La educación moral como objetivo educativo

¿En qué se basa la necesidad de una educación moral si no es en hechos empíricos, como la psicología del desarrollo moral de Kohlberg, o en argumentos estratégicos (racionalidad instrumental), como son la necesidad social ante el aumento de violencia? — En el derecho a ser moral que toda persona, como tal, tiene para su pleno desarrollo, y que, consecuentemente, genera nuestra obligación de crear las condiciones en la escuela, o sociales, que hagan posible el desarrollo moral, con una disciplina específica, o inserta en el conjunto del *currículum*, y «atmósfera moral» del Centro, con unos objetivos y actividades que puedan posibilitar este desarrollo.

Reivindicar el derecho a ser moral significa plantear una reforma cualitativa de la educación tradicional, en la exigencia de que toda persona alcance un grado de autonomía y libertad, que le permita tener unos criterios morales propios de elección y justificación de sus acciones, admitiendo que un desarrollo moral sólo se alcanza cuando el individuo asume críticamente (conscientemente) las normas y valores sociales establecidos (Baier, 1958; Guisán, 1984). El derecho a ser moral, aún habiendo sido tardío su reconocimiento, aparece implícitamente recogido en las declaraciones formales de los Derechos Humanos [9].

Por otra parte, refiriéndonos a la legislación española, la Constitución española en su artículo —tan discutido— 27.3 reconoce y garantiza «el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias creencias», palabras que viene a repetir la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en su artículo 4.c del Título Preliminar. Como es conocido, una de las consecuencias de este artículo ha motivado la no obligatoriedad de la enseñanza de la Religión, al tiempo que garantiza la inclusión en el *currículum* escolar de la enseñanza —optativa— de las diversas religiones. Más discutible ha sido que por una interpre-

tación particular (Bolívar, 1982,a; Hortal, 1985; Zumeta, 1980), en base al art. II del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales entre el Estado español y la Santa Sede, los alumnos españoles se hayan visto forzados a cursar, en Enseñanzas Medias, «Ética y Moral» como castigo/obligación por no cursar enseñanza religiosa, cuando el objetivo sería una materia específica que contribuya al desarrollo moral de todo alumno, por el hecho de ser persona [10].

No se puede ignorar que la educación moral está ya presente en la escuela, aunque no exista una materia específica, como «*curriculum oculto*», «atmósfera moral» o «clima educativo», que se respira en el Centro. Y en esta situación vale más su control por medio de una disciplina o materia específica, o por la acción conjunta de todo el profesorado (Plan de Centro), que dejarla al arbitrio del azar, siempre contradictorio. Por otra parte, la educación moral no se identifica con una mera socialización (Durkeim, 1903; Bandura, 1982), en cuyo caso sería una labor realizada ya por los agentes socializadores (familia, grupos de pertenencia, medios de comunicación, etc.), no siendo necesaria una materia curricular dedicada al efecto. Promover el desarrollo moral hacia la autonomía en la escuela significa crear las condiciones organizativas y sociales que posibiliten tal desarrollo, y unos objetivos y actividades en una disciplina específica, conjuntamente con el Plan de Centro, que lo garantice.

Enseñanza de la ética y moral como base para el desarrollo moral

Como hemos señalado hay muy distintos modos de entender lo que es (o debe ser) una educación moral o ética y, consecuentemente, muy diversas formas curriculares de llevarla a cabo. Frente a los modos tradicionales de educación moral, basados en el modelo de «reglas de urbanidad» [11], el «new look» en educación ética subraya el papel del análisis lógico, razonamientos prácticos, desarrollo de habilidades analíticas, dilemas morales, juicio moral; es decir de los elementos cognitivos como base de la autonomía moral, incidiendo en los elementos formales más que en la transmisión de contenidos o normas morales. Se entiende que el objetivo primario no es predicar moral o adoctrinar ni cambiar la conducta; si se produce un cambio en la moralidad o en la acción moral, será como resultado del análisis ético y desarrollo del juicio moral, sobre el que actúa la enseñanza proveyendo a los alumnos de habilidades intelectuales que puedan incidir en la conducta (Callahan, 1980).

Dentro de los *curricula* de educación ética actuales (Hall, 1979; Hersh, Miller y Fielding, 1980; Oser, 1986; y Requejo, 1986) sobresalen, en esta línea, el modelo de «clarificación de valores» (*Values Clarification*) y la educación moral evolutiva de Kohlberg. El modelo de «clarificación de valores» (Raths *et al.*, 1966; Simon *et al.*, 1977; Kirschenbaum, 1982), muy extendido en los países anglosajones, tiene como ob-

jetivos que el alumno analice, clarifique y actualice sus propios valores. La educación moral es un proceso de ayuda al alumno, usando conjuntamente pensamiento racional y factores afectivos, para el examen de sus patrones de conducta personal, clarificando y autoactualizando sus valores. El profesor, con un conjunto variado de técnicas y actividades, no exhorta con moralina alguna, su función es quitar los obstáculos que impiden una autocomprensión del alumno. Este, por diferentes «procesos de aclaración» (valorar y apreciar, escoger entre alternativas, elegir después de considerar las consecuencias, etc.), cae en la cuenta conscientemente de sus propios valores y se pretende llegue a una aceptación crítica de ellos.

La metodología supone, primero, que los valores son relativos a los grupos y situaciones sociales, por lo que no hay valores universalmente correctos a enseñar; por otro, que tal clarificación es necesaria debido a que los problemas prácticos que se dan en la escuela o sociedad se deben a la confusión o falta de valores de los estudiantes. Si bien metodológicamente este modelo ha logrado un gran éxito por su practicabilidad y por la colección de estrategias instructivas desarrolladas en tal sentido, teóricamente resulta muy discutible tanto por su relativismo moral, como por reducir la moral a un asunto de preferencias personales (Boyd y Bogdam, 1984; Harrison, 1977; Hersh, Paolitto y Reimer, 1984). Además, es un enfoque que no favorece el desarrollo moral al cifrarse en la autocomprensión de los propios valores y creencias morales. Algunas revisiones de las investigaciones existentes (Leming, 1981; Lockwood, 1978), en que se comparan los efectos de los programas de «Values Clarification» con la «educación moral evolutiva» de Kohlberg, parecen señalar las ventajas de este último en orden al desarrollo del juicio moral, por lo que nos vamos a concentrar en este último.

Entre la educación moral convencional adoctrinante (internalización y socialización de un conjunto de virtudes morales), a la que Kohlberg califica despectivamente «bag of virtues», y la pretendida asepsia ideológica de la «clarificación de valores», la perspectiva racionalista de Kohlberg, intenta, en relación con otras líneas analíticas (Peters, Wilson), establecer una vía intermedia (Santolaria, 1987), que contemple el papel de la educación moral en una línea que, salvando el relativismo ético, incida en la forma del razonamiento moral como base para el desarrollo moral, desdeñando centrarse en el contenido y conducta moral.

La teoría del desarrollo moral le sirve de base para construir un modelo didáctico de educación moral y ética, Kohlberg mismo y su equipo lo han desarrollado en numerosas experiencias en escuelas y prisiones (Kohlberg, 1971,a; 1986; Blatt y Kohlberg, 1975; Hersh, Paolitto y Reimer, 1984; Munsey, 1980). Si bien en las primeras experiencias consistió en emplear en la discusión moral escolar parecidos dilemas morales que se habían utilizado en la investigación psicológica, cayendo en lo que Kohlberg (1979) mismo ha llamado autocríticamente el «sofisma del psicólogo» (lo que se describe en teoría psicológica se debe hacer en la práctica escolar, con lo que la práctica pedagógica se convierte en

una prueba confeccionada a propósito para refrendar la propia teoría psicológica) congruente con la falacia naturalista; actualmente con la «comunidad escolar justa» ha superado dicha falacia o sofisma. Dos finalidades básicas tiene una educación moral evolutiva («a developmental moral education»):

- Estimular al niño/alumno a que alcance un estadio moral superior al que se encuentra, hacia lo cual está naturalmente inclinado.
- Animar/incitar hacia una consistencia entre juicio y actuación moral.

Para estimular el desarrollo moral emplea dos estrategias instructivas principalmente: a) Discusión y diálogo sobre «dilemas morales» abiertos, debidamente adaptados al nivel del grupo, cuya resolución pueda propiciar el «role-taking» y, consecuentemente, el desarrollo moral; b) Un sistema pedagógico escolar («comunidad escolar justa»), con una estructura organizativa democrática y participativa, como contexto de «atmósfera moral» (siguiendo a Dewey) que posibilite el desarrollo moral.

A partir de la investigación de Blatt (Blatt y Kohlberg, 1975) sobre cómo una enseñanza institucionalizada sobre razonamiento moral (discusión de dilemas morales) podía hacer progresar el estadio de desarrollo del juicio moral, se vio la virtualidad de incorporar sistemáticamente a los *curricula* formales (normalmente en el área de ciencias sociales) la discusión de asuntos morales que creando un conflicto cognitivo promueva el desarrollo moral (Bolívar, 1984). Existen numerosas sugerencias y estrategias para llevar a cabo en la práctica una clase de educación moral en base a dilemas morales (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984, pp. 94-173).

Las insuficiencias encontradas en el empleo de esta metodología (discusión sobre asuntos alejados de la vida real de los alumnos, desconocimiento de la influencia del ambiente social, intelectualismo, etc.) han llevado a insertar la educación moral en la vida escolar, en escuelas alternativas, por medio del establecimiento de una «comunidad escolar justa» (*Just Community*), como reconoce en sus últimos escritos (Kohlberg *et al.*, 1981, p. 36) «actualmente la participación democrática en las escuelas alternativas y en sus experiencias de atmósfera moral parecen ser una fuente más importante de estimulación moral que la discusión moral en un curso».

Kohlberg postula que la participación activa y democrática de los alumnos en los asuntos de la escuela de índole moral (por ejemplo, gobierno del Centro, disciplina, problemas de drogas, robo, etc.) estimula el desarrollo moral, porque los alumnos perciben un ambiente de justicia, en cuanto ellos mismos se hacen responsables de constituirlo, por medio de asambleas democráticas, y en cuanto proporciona a los alumnos una oportunidad real y válida de «role-taking opportunities».

En conjunto, tras las experiencias, se pueden extraer algunas conclusiones generales como las siguientes (Mosher, 1980, p. 93): para que las discusiones morales sean relevantes para el desarrollo moral deben afectar directamente a la estructura de justicia del Centro (sus normas y disciplina, el proceso por el que se decide, los derechos y responsabilidades de los estudiantes y del equipo de profesores); los estudiantes, con la colaboración y apoyo necesarios, pueden gobernarse a sí mismos; en el proceso de gobierno de su Centro los alumnos aprenden importantes habilidades democráticas y parlamentarias, a tener en cuenta la perspectiva y derechos de los otros y a desarrollar un pensamiento más comprensivo y justo [12].

Con las limitaciones inherentes que un enfoque cognitivo-formalista, como intelectualismo moral tiene en educación moral (forma y contenido parecen difícilmente separables, olvido de elementos afectivos y conductuales, hábitos y valores morales, factores situacionales), es necesario reconocer también sus virtualidades: el elemento cognitivo (juicio moral) es uno de los prerequisites para la acción moral consciente [13], al tiempo que sobre el que más fácilmente podemos intervenir en el contexto académico de una clase, respetando la autonomía moral como enfoque no doctrinario. Pero es insuficiente en las primeras edades (Peters, 1987), de hecho Kohlberg y su equipo en sus experiencias escolares se han cifrado en adolescentes y adultos principalmente, donde se impone un modelo de enseñanza de contenidos, hábitos y virtudes, sin tener que implicar heteronomía.

Como señalamos en los últimos años (Escámez, 1987) Kohlberg ha analizado, tras las críticas aducidas, detenidamente la acción moral (objetivo último de toda educación moral), y aunque el juicio moral es un elemento necesario para la acción moral, no es suficiente, implicando otros aspectos: estadio moral, juicio deóntico (lo que se debe hacer), consistencia interna (juicio de responsabilidad) y un autocontrol (voluntad, C.I., atención, afectividad, etc.). La enseñanza de la ética puede contribuir a construir un juicio moral autónomo, base de una decisión y acción moral madura.

Dirección del autor: Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Filosofía, Instituto de Bachillerato "Albayzin", Camino de San Antonio, s/n., 18010 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9-II-1988.

NOTAS

- [1] Kohlberg no ha dejado de acentuar su oposición, paralela a la que Piaget (1932) mantuvo con Durkheim, a los enfoques socializadores, particularmente al psicoanálisis y a las teorías del aprendizaje social; véase KOHLBERG, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach, pp. 31-53, en LICKONA, T. (ed.) (la versión castellana de este artículo en *Infancia y Aprendizaje*, 18 (1982), pp. 33-51 omite las referencias bibliográficas). Para dicha contraposición véase GIBBS, J. C. y SCHNELL, S. V.

- (1985) Moral development «versus» socialization, *American Psychologist*, 40:10, october, pp. 1071-1080; MARCHESI, A. (1983) El desarrollo moral, en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (compls.) *Psicología evolutiva, tomo 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (Madrid, Alianza), pp. 351-387, y TURIEL, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*, pp. 17 y ss. (Madrid, Debate).
- [2] El mismo Kohlberg se ha visto obligado en los últimos tiempos a reconocer el carácter ideal (no empírico) del estadio sexto (LEVINE, KOHLBERG y HEWER (1985); CANDEE y KOHLBERG (1987), p. 555). Por lo demás para esta revisión crítica véase SNAREY, J. R. (1985) Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of kohlbergian research, *Psychological Bulletin*, 97:2, pp. 202-232, y RUBIO CARRACEDO, J. (1987) *El hombre y la ética* (Barcelona, Anthropos), pp. 170-186 («Nuevas revisiones de Kohlberg»). Igualmente ha sido en los últimos años criticado el posible carácter androcéntrico de su teoría (véase GORDILLO ALVAREZ-VALDÉS, M. V. (1987) El desarrollo moral de la mujer, *Revista Española de Pedagogía*, XLV:175, pp. 29-43; para una revisión opuesta, WALKER, L. J. (1984) Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review, *Child Development*, 55, pp. 677-691).
- [3] KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (1971) Moral development and moral education, p. 440, en LESER, G. (ed.) *Psychology and Educational Practice* (Chicago, Ill., Scott Foresman). Versión castellana en México, Trillas, 1981.
- [4] KOHLBERG, L. (1973) The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment, p. 632, *The Journal of Philosophy*, LXX:25.
- [5] KOHLBERG, L. (1971) From Is to Ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, pp. 216-217, en MISCHEL, T. (ed.) *Cognitive Development and Epistemology* (New York, Academic Press).
- [6] SIEGEL, H. (1981) Kohlberg, moral adequacy, and the justification of educational interventions, p. 280, *Educational Theory*, 31:3-4, a quien sigo de cerca. Para una discusión de esta interpretación véase EDDY, Ph. (1986) Siegel, Kohlberg, and the concept of moral adequacy, *Educational Theory*, 36:4, winter, pp. 67-76; y la respuesta de Siegel en el mismo número («Psychology and moral adequacy revisited», pp. 77-80) en que se reafirma en sus conclusiones originales.
- [7] Creemos que Habermas se equivoca cuando afirma: «en la medida en que el psicólogo convierte una teoría normativa, por ejemplo la de Rawls, en una parte esencial de su teoría empírica, lo que hace, al propio tiempo, es someterla a una comprobación indirecta... Las reservas a causa del carácter circular de esta comprobación no me parecen sólidas» (Habermas, 1985, p. 138), pues la circularidad no es la mejor forma de explicación.
- [8] RAWLS, J. (1979) *Teoría de la justicia*, pp. 510-511 (nota) (Madrid, F.C.E.).
- [9] Una revisión de tales declaraciones se puede ver en MARÍN IBÁÑEZ, R. (1987) La educación moral según los organismos internacionales de educación, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias), pp. 353-380.
- [10] En la proyectada Reforma de las Enseñanzas Medias se pretende acabar con esta oposición alternativa, quedando la Religión como optativa, y poniendo en su lugar en el Primer Ciclo (Educación Secundaria obligatoria) «Educación para la convivencia». Una breve opinión crítica del profesorado de F.ª en BOLÍVAR, A. (1985) (coord.) *La Filosofía en el Primer Ciclo*, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, III:3, pp. 164-165; para ver cómo ha funcionado la materia en la experiencia de Reforma, véase FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987) *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (Barcelona, Laia), pp. 129-159 («Educar para una sociedad democrática»).

- [11] Así lo califica acertadamente PIAGET, J. (1974) *A dónde va la educación*, p. 57 (Barcelona, Teide), citado en la «autoridad del maestro, y, eventualmente, las 'lecciones' de moral, reforzando esta moral en la obediencia con un sistema de estímulos y sanciones punitivas».
- [12] Sobre la «comunidad escolar justa» se puede consultar MOSHER, R. L. (ed.) (1980) *Moral education: a first generation of research of research and development* (New York, Praeger) y el número monográfico de la revista *Moral Education Forum*, 6:4 (1981), winter.
- [13] Ya BLASI, A. (1980) Bridging moral cognition and moral action: a critical review of literature, *Psychological Bulletin*, 88:1, pp. 1-45; mostró que en 78 % de los estudios empíricos por él examinados manifestaban una relación significativa entre juicio moral y acción moral. Véase también su artículo posterior (1983) Moral cognition and moral action: a theoretical perspective, *Developmental Review*, III, pp. 178-210. Más recientemente SCRAEFFLI, A.; REST, J. R. y THOMA, S. J. (1985) Does moral education improve moral judgment?, *Review of Educational Research*, 55:3, pp. 319-352, que en un conjunto de 55 estudios de intervención educativa en diferentes contextos se producen efectos positivos en el juicio moral, dependiendo del contexto y tiempo el grado.

BIBLIOGRAFIA

- BAIER, K. (1958) *The Moral Point of View* (New York, Ithaca).
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid, Alianza).
- BANDURA, A. (1982) *Teoría del aprendizaje social* (Madrid, Espasa-Calpe).
- BERKOWITZ, M. W. y OSER, F. (eds.) (1985) *Moral education: Theory and Application* (Millsdale, New Jersey, Erlbaum).
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975) The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, *Journal of Moral Education*, IV:2, pp. 129-161.
- BOLÍVAR, A. (1982a) La Etica como asignatura alternativa de la Religión, *Religión y Cultura*, XXVIII:127, pp. 189-210.
- (1982b) El formalismo actual en la enseñanza de la Etica y Moral, *Educadores*, XXIV:117, pp. 267-280.
- (1984) La casuística moral rediviva. Estudio comparativo entre los casos de conciencia y los dilemas morales de Kohlberg, *Religión y Cultura*, XXX:140, pp. 339-351.
- BOYD, D. y BOGDAN, D. (1984) «Something» clarified, nothing of «value»: a rhetorical critique of values clarification, *Educational Theory*, 34:3, pp. 287-300.
- CALLAHAN, D. (1980) Goals in the teaching of ethics, en CALLAHAN, D. y BOK, S. (eds.) (1980) *Ethics Teaching in Higher Education* (New York, The Hastings Center/Plenum Press), pp. 61-80.
- CANDEE, D. y KOHLBERG, L. (1987) Moral judgment and moral action, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52:3, pp. 554-564.
- CARROLL, J. L. y REST, J. R. (1982) Moral development, en WOLMAN, B. y STRICKER, G. (eds.) *Handbook of Developmental Psychology* (Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall), pp. 434-451.
- COCHRANE, D. B. (1980) Moral education and the curriculum: an introduction, en COCHRANE, D. B. y MANLEY-CASIMIR, M. (eds.) *Development of Moral Reasoning. Practical Approaches* (New York, Praeger Publishers), pp. 59-68.
- DURKHEIM, E. (1903) La educación moral, en DURKHEIM, E. *Educación como socialización* (Salamanca, Sígueme, 1976), pp. 167-274.
- ESCÁMEZ, J. (1987) Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, Promociones y publicaciones Universitarias), pp. 207-240.

- FREUD, S. (1923) El yo y el ello, en *Tres ensayos de teoría sexual y otros ensayos* (Barcelona, Orbis, 1983).
- (1930) *El malestar en la cultura* (Madrid, Alianza, 1973).
- GIBBS, J. C. y SCHNELL, S. V. (1985) Moral development «versus» socialization, *American Psychologist*, 40:10, october, pp. 1071-1080.
- GUISAN, E. (1984) Razones y motivos para ser moral, *Agora*, IV:4, pp. 14-20.
- (1986) El desarrollo moral y el derecho a la felicidad, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, IV:4, pp. 14-20.
- HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa* (Barcelona, Península).
- HALL, R. T. (1979) *Moral Education: A Handbook for Teachers* (Minneapolis, Winston Press).
- HARRISON, J. L. (1977) Values clarification: an appraisal, *Journal of Moral Education*, VI:1, pp. 22-31.
- HERSH, R. H.; MILLER, J. P. y FIELDING, G. D. (1980) *Models of Moral Education: An Appraisal* (New York, Longman).
- HERSH, R. H.; PAOLITTO, D. P. y REIMER, J. (1984) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (Madrid, Narcea).
- HORTAL, A. (1985) (ed.) *La Ética en la escuela. Simposio sobre la Enseñanza de la Ética* (Madrid, Fundación Santa María/Ediciones SM).
- JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias).
- KIRSCHENBAUM, H. (1982) *Aclaración de valores humanos* (México: Diaan).
- KOHLBERG, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization, en GOSLIN, D. A. (ed.) *Handbook of Socialization: Theory and Research* (Chicago, Rand Mchally College), pp. 347-480.
- (1971a) Stages of moral development as a basis for moral education, en MUNSEY, B. (ed.) *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg* (Birmingham, Alabama, Religious Educ. Press, 1980), pp. 15-98.
- (1971b) From Is to Ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, en MISCHEL, T. (ed.) *Cognitive Development and Epistemology* (New York, Academic Press), pp. 151-235.
- (1973) The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment, *The Journal of Philosophy*, LXX:25, pp. 630-646.
- (1975) El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F.: o.c., pp. 85-114.
- (1976) Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach, en LICKONA, T. (ed.): o.c., pp. 33-51 (versión cast. en *Infancia y Aprendizaje*, 18 (1982), pp. 33-51).
- KOHLBERG, L.; LIEBERMAN, M.; POWER, C.; HIGGINS, A. y CODDING, J. (1981) Evaluating scarsdale's 'Just Community School' and its curriculum. Implications for the future, *Moral Education Forum*, VI:4, pp. 31-42.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, Ch. y HEWER, A. (1983) Moral stages: a current formulation and a response to critics, *Contributions to Human Development*, vol. 10 (Basel: Krager).
- KOHLBERG, L. y CANDEE, D. (1984) The relationship of moral judgment to moral action, en KURTINES, W. L. y GEWIRTZ, J. L.: o.c., pp. 52-73.
- KOHLBERG, L. (1979) Prólogo, en HERSH, R. H.; PAOLITTO, D. P. y REIMER, J. (1984).
- (1986) Educación moral democrática, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, IV:4, pp. 20-25.
- KURTINES, W. M. y GEWIRTZ, J. L. (eds.) (1984) *Morality, Moral behavior, and Moral Development* (New York, Wiley-Interscience).
- LEMING, J. S. (1981) Curricular effectiveness in moral/values education: a review of research, *The Journal of Moral Education*, X:3, pp. 147-164.
- LICKONA, T. (ed.) (1976) *Moral Development and Behavior* (New York, Holt Rinehart and Winston).
- LOCKWOOD, A. L. (1978) The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research, *Review of Educational Research*, XLVIII:3, pp. 325-364.

- MIFSUD, A. (1980) El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg, *Estudios Eclesiásticos*, LV, pp. 59-88.
- MOSHER, R. L. (1980) Funny things happen on the way to school democracy, en COCHRANE, D. B. y MANLEY-CASIMIR, M. (eds.), o.c., pp. 82-107.
- MUNSEY, B. (ed.) (1980) *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg* (Birmingham, AL., Religious Educ. Press).
- OSER, F. K. (1986) Moral education and values education: the discourse perspective, en WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (New York, Macmillan Publishing Co.), pp. 917-941.
- PÉREZ-DELGADO, E.; SERRA DESFILIS, E. y CARBONELL VAYA, E. (1986) Jalones históricos en la psicología del desarrollo de lo moral, *Revista de Historia de la Psicología*, VII:2, pp. 69-90.
- PETERS, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral* (México: F.C.E.).
- (1987) Forma y contenido de la educación moral, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. o.c., pp. 115-134.
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño* (Barcelona, Fontanella, 1971).
- (1960) Los procedimientos de la educación moral, en PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WOODHOUSE, H. y SANTULLANO, L., *La nueva educación moral* (Buenos Aires, Losada).
- (1974) *A dónde va la educación* (Barcelona, Teide).
- RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S. B. (1966) *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (Columbus, Ohio, Charles E. Merrill).
- RAWLS, J. (1979) *Teoría de la justicia* (Madrid, F.C.E.).
- REQUEJO OSORIO, A. (1986) Modelos en educación moral. Perspectivas pedagógico-políticas, *Areópago*, III:7, pp. 25-37.
- ROSEN, B. (1980) Moral dilemmas and their treatment, en MUNSEY, B. (ed.), pp. 232-265.
- SANTOLARIA, F. F. (1987) Consideraciones sobre la educación moral actual en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. o.c., pp. 135-148.
- SIMON, S. B.; HOWE, L. W. y KIRSCHENBAUM, H. (1977) *Clarificación de valores; manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos* (México, Avante).
- ZUMETA OLANO, I. (1980) La Etica como alternativa de la Religión, *Revista de Bachillerato*, IV:16, pp. 91-94.
- WALKER, L. J. y RICHARDS, B. S. (1979) Stimulating transitions in moral reasoning as a function of stage of cognitive development., *Developmental Psychology*, 15:2, pp. 95-103.
- WALKER, L. S. (1980) Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development, *Child Development*, 51, pp. 131-139.

SUMMARY: MORAL DEVELOPMENT AND MORAL EDUCATION. THE COGNITIVE-FORMALIST APPROACH.

This paper deals with the relationship between the moral development and moral education, focusing on Kohlberg's cognitive-formalist approach, and at the sometime the philosophical implications of this approach are analyzed.

So the Kohlbergian theory on moral development is described in its main points, and the analysis that Kohlberg formulates on the relationship between moral psychology and moral education is also assessed. On the other hand some principles of moral education are established.

Finally some of the modern methods to encourage the moral development are also described. As well as its flaws, some of the virtues of the Kohlbergian approach are also pointed out.