

## EL DESARROLLO MORAL DE LA MUJER \*

por MARÍA VICTORIA GORDILLO ALVAREZ-VALDÉS  
*Universidad Complutense de Madrid*

Hace un par de meses desaparecía en los Estados Unidos una de las figuras más polémicas y que más han escrito sobre el desarrollo moral en estos años, el Profesor de la Universidad de Harvard, Lawrence Kohlberg. Su muerte ha dejado un vacío en el campo de la educación moral donde realmente había llegado a ser la voz que aglutinaba gran parte de los esfuerzos que en este tema se realizaban, tanto en Norteamérica como en Europa. Sus alumnos de Harvard le echarán de menos. Era una persona a la que fácilmente se le tomaba afecto y que últimamente movía a la compasión por su deficiente salud. En la recopilación de juicios sobre profesores que existe en la Gutman Library, sus alumnos de la Graduate School of Education han dejado ampliamente constancia de ello. Kohlberg tenía una reconocida fama aunque también las críticas sobre su obra se han ido haciendo cada vez más frecuentes. Si en un primer momento su trabajo resultó indiscutido, hoy ya no era así.

En la obra de Kohlberg se pueden distinguir tres fases. Primera fase: desarrollo teórico (de 1958 a 1970 aproximadamente) en la que tiene en cuenta básicamente los siguientes aspectos: a) elaboración de una teoría psicológica del desarrollo moral, b) fundamentación filosófica de esta teoría, y c) elaboración de una teoría pedagógica del desarrollo moral. Segunda fase: construcción de pruebas objetivas de medida (1970-1979). Tercera fase: revisión de algunos supuestos teóricos motivada por la experiencia práctica (desde 1978).

Aunque necesariamente me habré de referir a las diferentes fases, en este trabajo me propongo examinar algunas de las críticas que en estos

---

\* La preparación de este trabajo ha sido facilitada por haberme sido otorgada una beca de investigación por el Comité Conjunto Hispanonorteamericano para la Universidad de Harvard.

últimos años han ido surgiendo al analizar más en profundidad la obra de Kohlberg, sin que esto suponga, en ningún momento, minusvalorar su importante contribución al campo psicopedagógico. Me referiré especialmente a un problema que hoy aparece como uno de los más necesitados de investigación: el desarrollo moral de la mujer. Utilizaré para ello datos de un estudio empírico que actualmente estoy realizando con estudiantes de BUP y Universidad. Terminaré deduciendo unas conclusiones provisionales fruto del examen de la bibliografía, los datos empíricos obtenidos y mi propia reflexión. El término «provisional» es absolutamente adecuado ya que lo que ahora presento es el punto de arranque de una investigación recién comenzada y que espero tendrá aplicaciones prácticas concretas en el campo de la Orientación Educativa.

### *El influjo de Piaget y las contradicciones*

En 1955 Kohlberg empezó a trabajar en su tesis doctoral en la Universidad de Chicago sobre «el Desarrollo de tipos de pensamiento moral y elección de los 10 a los 16 años» en ella seguía muy de cerca la obra de Piaget. En los años 60 formula explícitamente su teoría del desarrollo moral, que tratará luego de poner en práctica en una escuela organizada según el principio de la «just community» o sociedad justa, concepto en el que se manifiesta deudor de la teoría de otro profesor de Harvard —Rawls— sobre la justicia.

Las similitudes con la teoría piagetiana son abundantes. Al igual que Piaget señala un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el moral, considerando asimismo los progresos en el desarrollo moral no como un proceso uniforme y continuo sino a través de etapas con cambios cualitativos. Para Piaget los dos tipos de moral que se dan en el niño son coacción e individualismo frente a colaboración y respeto. Para la primera emplea términos como «heteronomía», «egocentrismo» y «respeto unilateral». Para la segunda —a partir de los 10 ó 12 años— «colaboración», «autonomía» y respeto mutuo». Entre ambos tipos señala un estadio intermedio, de interiorización, que completaría los tres niveles definidos por Kohlberg: *pre-convencional*, con los estadios 1 y 2, *convencional*, con el 3 y 4, y *post-convencional*, con el 5 y 6.

Hay también algunas diferencias entre Piaget y Kohlberg. Piaget emplea variedad de métodos de investigación: análisis de reglas de juego, observación de juegos, preguntas o comentarios de los niños acerca de historietas, etc. Kohlberg, por el contrario, se concentra en los célebres dilemas, que le sirven para diagnosticar la situación en la que la persona se encuentra. Otra diferencia estriba en que Piaget estudia especialmente niños, mientras que los principios de Kohlberg se dirigen a adolescentes

y adultos. También limita Kohlberg su ámbito de interés a situaciones morales conflictivas que frecuentemente aparecen ajenas a la realidad. Ocurre, además, que las situaciones morales complejas son operacionizadas al máximo por Kohlberg a fin de facilitar su codificación, con el consiguiente peligro de prestar más atención a la técnica de medida que al problema.

La diferencia esencial es, sin embargo, la transición que Kohlberg realiza de estudiar el «desarrollo moral» a la «educación moral», lo cual supone fijar la mirada en una serie de normas que indiquen lo que debe ser.

Para algunos, Kohlberg fracasa en su afán por seguir a Piaget en un concepto clave: el de autonomía. Para Piaget, la autonomía y la cooperación se dan esencialmente entre iguales. El trato de niños y adultos no es «democrático», así como tampoco la actitud democrática es objeto de educación, sino el resultado natural de un proceso de desarrollo sin obstáculos.

Según los estudios realizados por Kohlberg y colaboradores, el nivel post-convencional se encuentra únicamente en personas cultas en países altamente industrializados, mientras que los países del tercer mundo están también «moralmente subdesarrollados». Esta afirmación ha sido, lógicamente, objeto de crítica (Berghaus, 1983; Harré, 1984) en cuanto supone formular unos valores particulares de un modo tal, en lo que se refiere a la indeterminación del contenido, que puedan aparecer como universales; y servirse de ellos como instrumento para medir y calificar a otras personas y pueblos.

El descuido respecto a los factores sociales a los que Piaget dedicó gran atención en su estudio del desarrollo moral, resulta llamativo y hace que la pretensión de universalidad de las categorías de Kohlberg no se considere que tenga una fundamentación adecuada.

### *Aspectos criticados en la obra de Kohlberg*

Se pueden sintetizar del siguiente modo: a) Deficiencias en la medición (Kurtines y Greif, 1974), b) el carácter de etapas en el desarrollo moral en cuanto éstas aparecen como discontinuas, sucesivas, jerárquicamente integradas y universalmente válidas (Simpson, 1974; Holstein, 1976; Trainer, 1977; Kärn, 1978) y, unido a ello, c) la carencia de pruebas teóricas o empíricas convincentes para confirmar su modelo de desarrollo (Alston, 1971; Peters, 1971).

En general, una de las más serias críticas se refiere a la falta de relación entre juicio y acción moral. Kurtines y Greif (1974) pusieron

de manifiesto la falta de validez predictiva del sistema de Kohlberg: se comprobó que sujetos clasificados en el estadio 2 mostraban la misma conducta que otros calificados dentro del estadio 6. Según Blasi, hay en la actualidad un común acuerdo acerca de que «la moralidad se da en la acción y que el estudio del desarrollo moral debería usar la acción como el criterio final» (Blasi, 1980, p. 1), aunque el concepto de acción es muy complejo e incluye partes no observables (sentimientos, juicios, decisiones, etc.). Teóricamente parece posible evaluar el grado de madurez moral en la acción con independencia de la madurez moral en el pensamiento, pero en la práctica no resulta fácil encontrar los parámetros que sirvan para evaluar específicamente tales acciones. Quizá —como afirma Blasi— el haber descuidado estas motivaciones no cognitivas se debe al predominante influjo racionalista de Piaget en su concepción de la naturaleza humana y su modo de funcionar.

Respecto a la medición se han hecho esfuerzos ímprobos por mejorarla. Así el manual de cuatro tomos con un complicado sistema para valorar respuestas escritas, u orales, a los dilemas (Kohlberg et al., 1979) que hace necesario participar en seminarios organizados anualmente con esta finalidad en el Center for Moral Education en Harvard. Ann Colby revisó minuciosamente y corrigió los métodos antes usados (Colby, 1978, 1983). Las sorprendentes regresiones encontradas en los estudiantes universitarios que eran calificados en el nivel 2 después de haber estado en el 4, se consideró como una inexactitud del método primitivo. También la construcción del test se desvía considerablemente de los métodos tradicionales psicométricos o los de diagnóstico de la personalidad. La combinación de afirmaciones teóricas y reflexiones empíricas no parece ofrecer una validez suficiente (Garz, 1980). El componente normativo que Kohlberg introduce en su enfoque —en virtud del cual un estadio es mejor que otro— presenta también dificultades en lo que se refiere a su fundamentación. «Yo no soy ya partidario de una perspectiva negativa acerca de una educación moral adoctrinante, y creo que los conceptos que dirigen la educación moral deben ser en parte «adoctrinados». Esto rige necesariamente para un mundo en el que los niños roban, mienten y son agresivos, y para una situación en la que no podemos esperar hasta que los niños lleguen al 5.º estadio del desarrollo moral para tratar directamente con la conducta moral» (Kohlberg, 1978, p. 15).

El hecho de que la mayor parte de los sujetos estudiados se encuentran en los estadios 2 y 3 (cfr. Colby et al., 1983, tabla 13) y que la existencia del estadio 6 no haya sido empíricamente comprobada sino valga únicamente como punto de referencia teórico, hace dudar de la validez de esta clasificación. Según Kohlberg las personas que como Martin Luther King pertenecían a este nivel, fueron asesinadas en los



años sesenta por lo que «el estadio 6 permanece más como un postulado teórico que como una unidad empírica operacional» (Kohlberg, 1979, p. 29).

Aunque, como veremos a continuación, Gilligan denuncia el sesgo que supone haber utilizado muestras masculinas, en la definición de los estadios el criterio de evaluación es siempre un estilo cognitivo allocéntrico característico del tipo de razonamiento masculino. Gibbs (1977) afirma que sólo los cuatro primeros estadios de Kohlberg manifiestan una «secuencia de desarrollo natural». En los estadios 5 y 6 se da un tipo de reflexión existencial que no es universal y que propiamente no supone ningún nuevo conocimiento moral. La perspectiva social del estadio 5 («etapa del contrato social») contiene esencialmente algo que ya estaba en el estadio 2 («reciprocidad concreta»). Igualmente el estadio 6 está implícito en el 3. En una dirección semejante aparecen las críticas de Eckensberger y Reinshagen (1978) para los cuales estos estadios superiores no representan una «continuidad en el desarrollo estructural» sino una «ampliación horizontal» que abarca conceptos cada vez menos evidentes. Esta crítica lógico-estructural enlaza en cierto modo con la crítica lógica y de contenido realizada por C. Gilligan en su pretensión de reconstruir el proceso de desarrollo moral desde una perspectiva femenina.

#### *La falta de validez de las categorías de Kohlberg en el desarrollo moral de la mujer*

Carol Gilligan ha sido durante muchos años una de las más próximas colaboradoras de Kohlberg. Las divergencias surgieron a raíz de la interpretación que Kohlberg dio al relativismo moral post-adolescente. Para Gilligan no es un fenómeno transitorio sino una muestra de la necesidad de lograr una *integración contextual* de principios morales con cuestiones relativas a la *responsabilidad*. Considera su trabajo complementario a la teoría de Kohlberg, la cual se enriquecerá con el concepto de «responsabilidad moral» y el «desarrollo de una ética de la solicitud (care)». Este complemento es necesario porque Kohlberg no trata suficientemente temas relativos al conflicto de obligaciones y las posibles limitaciones de la obligación que surgen por la estrecha unión entre «deber» y «derecho».

La definición de estadios de Kohlberg va desde una orientación hacia la obediencia y el castigo (estadio uno), y de ahí, en una secuencia invariante, hacia un hedonismo instrumental (estadio dos), el acuerdo interpersonal (estadio tres) la ley y el orden (estadio cuatro), el contrato social (estadio cinco), hasta llegar a unos principios éticos universales

(estadio seis). En 1969, Kohlberg y Kramer identificaron el estadio tres como el propio de los juicios morales femeninos, y ya que la vida de la mujer hace referencia a una relación interpersonal este estadio no sería solamente «funcional» sino el adecuado —según ellos— para resolver los conflictos morales que se les presentan. Esta conexión entre juicio moral y sexo fue empíricamente constatada en el trabajo de Gilligan, Kohlberg, Lerner y Belenky (1971): las respuestas de las estudiantes se clasificaban predominantemente en el estadio tres, mientras que las de los chicos en el estadio cuatro. Turiel (1973) mostró también como las mujeres llegaban antes a este nivel, pero tendían a permanecer en él mientras que los chicos seguían avanzando en su desarrollo moral según la escala de Kohlberg. El estudio longitudinal de Holstein (1976) así como algunos otros anteriores, intuyeron, sin embargo, que esta inferioridad de la mujer podía ser producida más por los criterios de medida que por la falta de calidad del juicio en sí mismo considerado. Los juicios femeninos están impregnados de sentimientos de empatía y compasión y se refieren preferentemente a la resolución de problemas de la «vida real» más que a dilemas hipotéticos. Al ser evaluados con standards masculinos estas divergencias se consideran como un fallo en el desarrollo moral. El concepto de madurez que impera en nuestra cultura proviene de teorías hechas por hombres y que ensalzan valores como la autonomía y la eficacia en el trabajo por encima de una relación de afecto e interdependencia respecto a los demás. Las tradicionales cualidades femeninas son precisamente las que hacen que su desarrollo moral resulte comparativamente deficiente.

«La sistemática exclusión de criterios alternativos que pudieran adecuarse mejor al desarrollo de las mujeres indica no sólo las limitaciones de una teoría estructurada por hombres y validada por investigaciones con muestras predominantemente masculinas y de adolescentes, sino también los efectos de la frecuente falta de confianza de las mujeres, su rechazo a hablar públicamente en su propia voz, dadas las constricciones impuestas por las políticas de diferente poder entre los sexos» (Gilligan, 1977, p. 491). Para Gilligan el reto está en considerar esta diferencia, más que como una deficiencia en el desarrollo, como el reflejo de un modo distinto de ser social y moralmente.

Basándose en los resultados empíricos de entrevistas de orientación con mujeres que querían abortar Gilligan (1977) encuentra que el problema principal no se refiere tanto a un conflicto de derechos como a la relación entre egoísmo y responsabilidad. El proceso de desarrollo que ella propone sigue los mismos niveles de Kohlberg pero éstos tienen ahora unas características diferentes.

El nivel *preconvencional* o de «orientación hacia la supervivencia individual», se caracteriza por una concepción egocéntrica que sólo

atiende a las necesidades propias. No se distingue entre «deber» y «querer». La moralidad es vista como un conjunto de sanciones impuestas por una sociedad en la que se es más sujeto pasivo que ciudadano activo. La transición al segundo nivel se da cuando aparece el concepto de responsabilidad, es decir, la capacidad para considerar la cuestión contando con los demás. El egoísmo no desaparece, pero cambia el modo de satisfacerlo al integrar en la decisión responsabilidad y solidaridad. Se requiere un cierto grado de autoconfianza, en el sentido de aceptación social, para que esta transición pueda realizarse.

El segundo nivel es el *convencional*, que Gilligan denomina «*bondad como autosacrificio*», y en él el juicio moral se basa en normas y expectativas socialmente compartidas. La mujer acepta el rol asignado por la sociedad —o una persona a la que quiere— renunciando a expresar su propia voz. La necesidad psicológica de la dependencia se confunde con la moralidad de la solicitud por los demás ya que se busca la aprobación social por encima de todo. La transición al nivel siguiente viene dada por la reaparición de un cierto egoísmo que busca expresar las propias necesidades y reconsiderar su relación con los otros. Se pasa de la «bondad» a la «verdad» como criterio de juicio moral y como requisito necesario para analizar la responsabilidad que ahora se refiere no sólo a los demás sino también al propio yo. Las intenciones y consecuencias de la acción entran en juego.

En el tercer nivel, *post-convencional*, o la «*moralidad de la no violencia*», se encuentra el modo de reconciliar los conceptos de egoísmo y responsabilidad. Esto se logra a través de una nueva comprensión de sí misma y una redefinición de la moralidad: se rechazan la abnegación y el auto-sacrificio típicamente femeninos como inmorales por su capacidad de dañar y se considera la no-violencia —el no herir— como principio supremo para toda acción y juicio moral. La responsabilidad y el cuidado se universalizan. «La responsabilidad de cuidar incluye entonces tanto a sí misma como a los demás, y la obligación de no herir, libre de las constricciones convencionales, es reconstruida como una guía universal en la elección moral» (p. 507).

Los «principios objetivos de justicia» en que se basa el enfoque de Kohlberg no parecen ya un modo apropiado de afrontar la moralidad en la mujer. Concretamente, la presentación de los dilemas en una forma hipotética y abstracta no permite tener en cuenta la historia y la personalidad del actor, se trata el problema sin atenerse al contexto y circunstancias reales en que se produce. Para Gilligan es importante que el dilema se presente en su contexto particular pues sólo así se pueden entender las causas y consecuencias que facilitan la compasión y tolerancia consideradas por Freud, Piaget y Kohlberg como las características peculiares del sentido de justicia femenina (p. 511). De aquí que

las mujeres reclamen más datos sobre el modo de ser de las personas implicadas en el dilema y el lugar donde se produce. Esta insistencia en lo particular difiere claramente de la abstracta jerarquía de principios en que Kohlberg se mueve, pero se explica por el diferente proceso de socialización de cada sexo: la identidad masculina —según Erikson— se fragua en relación con el mundo mientras que la identidad femenina surge en la relación de intimidad con otra persona. También Chodorow desde una perspectiva psicoanalítica habla de la relación madre-hija como una diada que tiende a permanecer, «lo cual hace que la joven se experimente a sí misma como envuelta en temas de unión y separación» (Chodorow, 1978, p. 166), su identidad no depende, por tanto, de la separación respecto a la madre o del desarrollo de un mayor individualismo como ocurre en el caso de los chicos. Estos necesitan, por este motivo, un sistema de reglas de justicia que les facilite la relación a con los demás.

El proceso de desarrollo del yo resulta ser, entonces, de suma importancia para el desarrollo moral.

Colby y Damon (1983) se oponen a la teoría afirmada por Gilligan (1982) —fundamentada en los supuestos anteriores— de la distinta orientación vital del hombre y la mujer, y señalan que no hay suficientes datos de investigación que apoyen claramente esta global dicotomía. Son las oportunidades de realizar un rol y tomar decisiones las que permiten progresar más o menos deprisa en el sistema de Kohlberg. El hecho de que las mujeres puntúen más bajo no es debido a una deficiencia metodológica o teórica sino a la diferente educación y ocupación, si estas variables se controlan las diferencias entre sexos desaparecen.

Desde una perspectiva sociológica y no refiriéndose directamente a Gilligan sino a la «sociedad justa» de Kohlberg, Margot Berghaus —otra voz femenina— manifiesta su desacuerdo en cuanto no considera necesario el común acuerdo y la participación como la única forma de legitimar la acción y llegar a la más alta moralidad. La solidaridad, responsabilidad y justicia no están imprescindiblemente referidas a la participación: «es moralmente justificable, hacer propias decisiones, no porque se haya colaborado en ellas, sino porque el marco en el que se han tomado, se reconoce *racionalmente como correcto*» (Berghaus, 1983, p. 130. El subrayado es mío).

### *¿Existe un desarrollo moral diferente en la mujer?*

En el excelente trabajo de revisión realizado por Blasi (1980) se llega a la conclusión de que el razonamiento moral puede ser distinto en ambos sexos (p. 25).

Vamos a tratar de examinar esta cuestión desde un punto de vista teórico y desde una perspectiva empírica. La tesis que voy a defender es la *relativa* verdad del enfoque propuesto por Carol Gilligan.

Considero un acierto de esta autora su clara adhesión en pro de una diferencia entre los dos sexos en el modo de vivir y experimentar la relación con el mundo y con los demás. Estoy también de acuerdo en que «lo que ordinariamente se describe como femenino no se funda en realidad sobre datos biológicos ni sobre una misteriosa esencia femenina: se trata de una mitología, de romanticismo, de prejuicios sociales, de productos histórico-culturales de una situación de hecho prolongada a través de siglos» (Torelló, 1972, p. 218). Que la diferencia biológica es un hecho que lleva consigo determinadas características psicológicas y actitudinales parece correcto, pero determinar con exactitud cuáles son éstas sin dejarse llevar por prejuicios teóricos o apasionamientos circunstanciales requiere una investigación más rigurosa que la que actualmente disponemos sobre estas cuestiones.

Desde un plano más radical, o antropológico, es también cierto que la persona es siempre hombre o mujer, y que todo su comportamiento será «sexuado» (Marías, 1973, p. 150). ¿Qué es entonces lo propiamente femenino? la intimidad en cuanto grado superlativo de interioridad, responderá uno de los autores que más se ha preocupado de este tema en nuestros días (Marías, 1980, p. 167). Y es esa propensión a la intimidad —seguirá diciendo— la que la hace más humana. En este punto —aunque no en otros— creemos que habría un acuerdo entre este autor y los autores antes citados (Erikson, Chodorow o Gilligan), así como en lo que se refiere a un distinto modo de razonar condicionado por el propio sexo. Marías habla de una razón vital femenina frente a otra masculina, ambas son producto de diferentes modos de entablar conexión con la realidad. «Las cosas se disponen en diversas perspectivas de interés, estimación o importancia, constituyendo distintas configuraciones de realidad, diferentes mundos reales» (Marías, 1973, p. 189), así, aún haciendo las mismas cosas los intereses, motivos y finalidades de la mujer no son frecuentemente los mismos que los del varón, resultando entonces justificada la impresión de irracionalidad que en éste produce. Hay aquí una cuestión que me parece puede tener consecuencias importantes en la educación moral, y es la siguiente: ¿coincide en cierto modo esta razón vital femenina con la razón práctica aristotélica? a mi juicio sí, ya que su objeto —la verdad práctica— subraya el aspecto práctico de interés y de utilidad en la acción concreta respecto a su fin.

Mientras Gilligan se limita a mostrar —aunque de un modo bastante «intuitivo»— el proceso de desarrollo moral de la mujer, basándose en ejemplos seleccionados de la muestra de estudiantes utilizada en su investigación, se puede estar más o menos de acuerdo. El paso posterior

de definir el nivel tercero como el logro de la más alta moralidad, me parece, sin embargo, inadmisibile. Explicaré por qué.

La sensación de mayor libertad que el control de nacimientos y el aborto han proporcionado a la mujer, es cierto que a la vez que aumenta su capacidad de elección le produce también un tipo de conflicto que para Gilligan viene dado por la identificación de bondad con estereotipos femeninos como la abnegación. El conflicto entre su yo y los otros constituye el problema moral fundamental en las mujeres y sólo puede ser resuelto reconciliando «feminidad» y «adulthood» o madurez. Gilligan busca una posible forma de afrontar el conflicto entre compasión y autonomía, entre egoísmo y responsabilidad, sin herir a nadie, sin que haya vencedores ni vencidos. Pero es una solución utópica y falsa a la que llega. Utópica, porque —siguiendo con el problema por ella planteado, el aborto— es difícil que una mujer al tomar una decisión de este tipo logre estar por encima del bien y del mal a fuerza de «sinceridad» y asertividad. Y falso, porque hablar de moral supone además de libertad la referencia a una norma. «El debe-ser en que reside la verdad práctica no puede consistir ni en algo que ya existe de antemano —como quiere el positivismo—, ni en algo completamente al margen, por encima, o anterior a lo dado. El debe-ser aparece aquí como incluido en el ser» (Inciarte, 1974, p. 175), no se trata tanto de buscar un consenso social sobre las normas sino de «actuar racionalmente», es decir, según la razón práctica —o razón vital— iluminada por la razón teórica.

Después de haber tomado como punto de partida una serie de constataciones psicológicas muy interesantes y sugerentes, Carol Gilligan en su esfuerzo por reconciliar lo irreconciliable cae en el sofisma de proclamar una responsabilidad y solicitud universales que acaba en una opción por el yo más racionalizada y elaborada que el egoísmo del primer nivel. Si la mujer es movida más fácilmente por lo concreto que por lo abstracto, la universalidad de esa solicitud puede quedarse sin objeto. Por otro lado no parece tener en cuenta los numerosos casos de mujeres que «sacrificándose a sí mismas» en un momento dado, logran a la larga su autorrealización de un modo más pleno. El problema moral consiste siempre en tomar decisiones pero también aquí hay que tener en cuenta la fuerte orientación interpersonal que caracteriza a la mujer para no calificar como estereotipos o convencionalismos actitudes libremente elegidas y que en ella resultan «naturales», es decir, conforme a *natura*.

*La contrastación empírica*

Dentro de una investigación realizada sobre las necesidades que estudiantes de EGB, BUP y Universidad muestran en relación con la orientación, hemos utilizado —entre otros instrumentos de medida— un cuestionario de valores. Después de examinar las investigaciones más clásicas sobre este tema, nos decidimos a adaptar un cuestionario creado recientemente por Mitchell (1984) para una muestra semejante a la nuestra, ya que su interés también se centra en analizar la relación entre valores y rasgos de personalidad. El Life Values Inventory sigue de cerca el inventario de valores de Rokeach aunque es más comprehensivo. Consta de 55 ítems que son calificados en una escala de uno (total desacuerdo) a ocho (total acuerdo).

Esta aplicación la hemos llevado a cabo con 257 alumnos de BUP (106 varones y 151 mujeres) y 294 de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores (186 varones y 108 mujeres).

Dejando ahora aparte las correlaciones con las otras pruebas empleadas (autoconcepto, locus of control y cuestionarios de Orientación), queremos destacar únicamente los siguientes aspectos diferenciales relativos al tema que estamos analizando.

Entre los estudiantes universitarios no aparecen apenas diferencias en cuanto al sexo. En la investigación de Mitchell las únicas diferencias significativas se encontraron en los ítems n.º 7: «tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal, y vivir de acuerdo con ellos», n.º 8: «vivir una vida tranquila, con paz interior, y n.º 12: «ser un buen padre/madre y tener una familia unida y feliz». En nuestro trabajo encontramos diferencias significativas a favor de las mujeres en los dos primeros ítems, pero no así en el n.º 12. Si, en cambio, en el n.º 18: «llevar una existencia caracterizada por encuentros que ofrecen oportunidades de éxito en competiciones y desafíos» que es puntuado más alto por los varones. En general se rechazan —con más fuerza por las mujeres en todos los casos— los que se refieren a «lograr posiciones de liderazgo e influencia en el pensamiento y conducta de otros» (n.º 10), «trabajar duro para lograr un elevado nivel de vida para uno y su familia» (n.º 15), «meterse e interesarse tanto por el propio trabajo que uno tienda a olvidarse de todo lo demás y viva sólo para esto» (n.º 37), «ser auto-suficiente y dueño de uno mismo» (n.º 38), «adoptar una actitud de veneración y devoción respecto a los misterios de la vida y su significado personal» (n.º 41), «vivir a gran velocidad con una rápida sucesión de nuevos paisajes, sonidos y estímulos» (n.º 34) y «tener un tipo de ocupación que resulte importante ante los demás» (n.º 39).

Los valores en que ambos puntúan más alto son: «vivir una vida que tenga gran cantidad de momentos agradables» (n.º 1), «vivir la propia



vida del modo que uno ha escogido y hacerlo con entusiasmo» (n.º 19). Las mujeres conceden más importancia a «tener unos criterios claros y objetivos de lo que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos» (n.º 7), (vivir una vida tranquila con paz interior» (n.º 8) y «tener ocasión de poder demostrar amor y afecto hacia otras personas» (n.º 30).

En cuanto a la muestra de alumnos de BUP, las diferencias aparecen por tener las chicas una actitud mucho más altruista y de preocupación social que los chicos. También las creencias religiosas juegan un papel significativamente más importante en éstas. Los valores elegidos en mayor grado son los mismos que en la muestra de universitarios, añadiendo: «tener una vida social amplia con oportunidades de disfrutar y pasarlo bien con amigos y conocidos» (n.º 4).

Los datos recogidos a través de entrevistas con estudiantes de estos dos niveles no confirmaron los resultados a los que llega C. Gilligan. Si, en cambio, esa ética de la solicitud y la responsabilidad se manifiesta en la mayoría de las contestaciones a la pregunta «¿qué es para ti actuar moralmente?». Así, las respuestas de 36 estudiantes son variaciones sobre un mismo tema: «actuar conforme a tu conciencia siempre y cuando respetes la libertad del otro», «tener unas cuantas pautas de conducta con las que estás de acuerdo sabiendo que no perjudicas a los demás», «actuar según tu escala de valores pero sin molestar a los demás», «ser responsable de ti mismo», «actuar de tal forma que no hieras los sentimientos de nadie», «respetar a los demás y a mí mismo», etc. Se constata la importancia que las mujeres conceden a la aceptación social, a no herir ni ser heridas, lo cual manifiesta sensibilidad y a la vez bastante dependencia de los demás. El altruismo es también una característica que surge espontáneamente en ellas especialmente cuando la situación les llega a afectar personalmente.

### *Conclusión*

A mi modo de ver, el desarrollo moral de la mujer ha de ir en la línea de superar esas primeras etapas egocéntricas o de convenciones sociales —señaladas con acierto por Gilligan— para llegar a funcionar de un modo personal, es decir, como agente responsable de sus propias decisiones. Al ser la *persona* siempre hombre o mujer es lógico que ese funcionamiento personal esté matizado por las peculiaridades propias que generan un sistema diferente de razonar y de proceder en el logro de unos fines comunes a ambos. Lo decisivo será, como Jane R. Martin afirma, que estos rasgos y tareas femeninos no sigan considerándose inferiores en el futuro, aunque lo hayan sido en el pasado, porque ¿hasta



qué punto puede interesar vivir en una sociedad así constituida? e, incluso, ¿podrá ésta supervivir en la era nuclear? (Martin, 1984).

Es digno de atención que en Norteamérica se estén en la actualidad alzando voces que reclaman una educación de aspectos como el cuidado, la comprensión, el respeto y sensibilidad en el trato con los demás. Sarason (1985), por ejemplo, echa en falta en la formación de los psicólogos, abogados y educadores este componente esencial para el desarrollo eficaz de la profesión y que necesariamente ha de aprenderse a través de la relación interpersonal.

Llegamos con ello a un punto importante: estas cualidades tradicionalmente femeninas, no lo son en exclusividad. Muchos hombres podrían ponerse como modelo de ellas sin perder nada de su identidad masculina. El hecho de que durante siglos circunstancias socio-culturales hayan otorgado a la mujer un determinado rol no impide que con el transcurso del tiempo muchos aspectos del mismo sean replanteables, y que se busque una común jerarquía de valores necesarios para el progreso personal y social. Lógicamente, las mujeres tendrán más facilidad para realizar unos valores y los hombres otros, sin que ello suponga devaluar los ajenos. De aquí que la educación moral haya de tener en cuenta las pautas de desarrollo moral propias de cada sexo para estimular la adquisición de actitudes y valores que surgen de un modo menos «espontáneo» según se sea hombre o mujer. ¿Quién no estaría de acuerdo en afirmar que el hombre debe ser educado en el respeto y la atención a los demás, o que la mujer debe superar lo que Horner (1972) llama «miedo al éxito» —en actividades profesionales competitivas, claro está— por temer las consecuencias?

En definitiva, es el logro de virtudes más que la autonomía lo que resulta clave en el desarrollo y educación moral. Hace años Peters (1971) dirigía a Kohlberg la crítica de que su enfoque sólo permitía aproximarse al tipo de virtudes que él llama «sociales». Los otros tres tipos de virtudes que suelen ser más decisivos para la actuación moral de un individuo no pueden pretenderse basándose únicamente en el desarrollo intelectual. La moralidad no es sólo problema de razón sino también de carácter, motivación y conducta. Para actuar correctamente se requiere una motivación fuerte que lleve a la acción; de sólo razonar bien no se deriva la acción, se necesita que la voluntad quiera hacerlo. Este ha sido, y sigue siendo, el mayor obstáculo en las teorías evolutivas de desarrollo moral: el paso del pensamiento a la acción moral. Sin contar con esa fuerza —virtud— del recto uso de la voluntad, sólo se puede teorizar pero no educar.

**Dirección de la autora:** María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 28040 Madrid.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 1-VI-1987.

## BIBLIOGRAFIA

- ALSTON, W. P. (1971) Comments on Kohlberg's «From is to ought», en T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (New York/London), 1971, pp. 269-284.
- BERGHAUS, M. (1983) Moral, Erziehung, Gerechte Gesellschaft, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, pp. 108-120.
- BLASI, A. (1980) Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature, *Psychological Bulletin*, 88:1, pp. 1-45.
- COLBY, A. (1978) Evolution of a moral-developmental theory, en W. DAMON (Ed.), *Moral Development*, San Francisco: Jossey-Bass (New Directions for Child Development, n. 2).
- COLBY, A. y DAMON, W. (1983) Listening to a different voice: A review of Gilligan's *In a different voice*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, pp. 473-481.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J. C. y LIEBERMAN, M. (1983) A longitudinal study of moral judgment, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1-2, Serial n. 200).
- CHODOROW, N. (1978) *The reproduction of mothering* (Berkeley: University of California Press).
- ECKENSBERGER, L. H. y REINSHAGEN, H. (1978) Eine alternative Interpretation von Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. Bericht über einen VW-Workshop an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, pp. 27-92.
- GARZ, D. (1980) Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation, *Zeitschrift für Pädagogik*, 26:1, pp. 93-98.
- GIBBS, J. C. (1977) Kohlbergs stages of moral judgment: a constructive critique, *Harvard Educational Review*, 47, 43-61.
- GILLIGAN, C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality, *Harvard Educational Review*, 47:4, pp. 481-517.
- (1979) Woman's Place in Man's Life Cycle, *Harvard Educational Review*, 49:4, pp. 431-446.
- (1982) *In a different voice: Essays on psychological theory and women's development* (Cambridge: Harvard).
- GILLIGAN, C.; KOHLBERG, L.; LERNER, J. y BELENKY, M. (1971) Moral reasoning about sexual dilemmas: The development of an interview and scoring system. *Technical Report of the President's Commission on obscenity and pornography* (vol. 1) (Washington, D. C.: Us Government Printing Office).
- HARRE, R. (1984) *Personal Being* (Cambridge: Harvard University Press).
- HOLSTEIN, C. (1976) Development of moral judgment: A longitudinal study of males and females, *Child Development*, 47, 51-61.
- HORNER, M. (1972) Toward an understanding of achievement-related conflicts in women, *Journal of Social Issues*, 29, 157-174.
- INCIARTE, F. (1974) *El reto del positivismo lógico* (Madrid, Rialp).
- KARN, M. (1978) *apud* G. Schreiner: Gerechtigkeit ohne Liebe-Autonomie ohne Solidarität, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, 25, 505-528.
- KOHLBERG, L. (1958) The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Chicago.
- (1978) Moral Educational Reappraised, *The Humanist*, 38, 13-15.
- (1979) The meaning and measurement of moral development, Heinz Werner Memorial Lecture.
- KOHLBERG, L. y KRAMER, R. (1969) Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, *Human Development*, 12, 93-120.
- KURTINES, W. y GREIF, E. B. (1974) The development of moral thought: review and evaluation of Kohlberg' approach, *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.

- MARÍAS, J. (1973) *Antropología Metafísica* (Madrid, Revista de Occidente).
- MARÍAS, J. (1980) *La mujer en el siglo xx* (Madrid, Alianza Editorial).
- MARTIN, J. R. (1984) Bringing women into educational thought, *Educational Theory*, 34:4, 341-353.
- MITCHELL, J. V. (1984) Personality Correlates of Life Values, *Journal of Research on Personality*, 18, 1-14.
- PETERS, R. S. (1971) Moral Development: A Plea for Pluralism, T. Mischel (Comp.), *Cognitive Development and Epistemology* (Nueva York, Academic Press).
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant* (Paris, Presses Universitaires France).
- SARASON, I. G. (1985) *Caring and compassion in clinical practice. Issues in the selection, training and behavior of helping professionals* (San Francisco, Jossey-Bass).
- SIMPSON, E. L. (1974) Moral development research: A case study of scientific cultural bias, *Human Development*, 17, 81-106.
- TORELLÓ, J. B. (1972) *Psicología abierta* (Madrid, Rialp).
- TRAINER, F. E. (1977) A critical analysis of Kohlberg's theory, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 71, 41-63.
- TURIEL, E. (1973): A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in males and females. Manuscrito no publicado, Harvard University.

#### SUMMARY: THE MORAL DEVELOPMENT OF WOMEN.

The article presents, in a very synthetic way, the principal critics to Kohlberg. The start point is his supposedly identity with Piaget's conception of moral development.

One of the most important critics, that has appeared recently, is promoted by Carol Gilligan. Gilligan, who is one of Kohlberg's pupils and collaborators, blames him of generalizing an exclusively male model, because of the samples used and the structure of thought that guides it. The basic thesis sustained by Gilligan and other authors stands the need of listening a different voice.

The objective of this article is a critic analysis of Gilligan's proposal of development in the women's moral. Specially, there is disagreement on the final goal of moral development, that for Gilligan is a non-violence and universal caring moral. The simple fact of different psychologic development between men and women, with it's repercussions on the affective field and judgement is not enough to suggest a different moral between them. The educational objective must provide the necessary assistance for each sex to reach a common ethic goal.