

Razonamiento moral y educación

Genoveva Sastre Vilarrassa
Montserrat Moreno Marimón
Mónica Timón Herrero

Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia
Barcelona. Spain

Resumen

El texto se basa en el análisis del razonamiento moral a partir del marco de los modelos organizadores. A partir de la determinación de las diferentes representaciones que una serie de sujetos realizaron sobre un dilema basado en un conflicto moral entre iguales de edad, y que incluyó tres núcleos (justicia, felicidad y cuidado) se detectó que existen cuatro grandes modelos organizadores que se presentan en diferentes líneas evolutivas. La tesis que se defiende es que la inclusión de los sentimientos puede guiar el razonamiento a niveles más elevados y puede integrar las perspectivas de justicia y solidaridad a la hora de resolver conflictos interpersonales. En el artículo se afirma que todo esto son retos en los cuales es necesario trabajar para conseguir un modelo educativo integrador dentro de las escuelas.

Palabras clave: razonamiento moral y lógico, intervención educativa, educación moral, modelo educativo integrador, desarrollo intelectual.

Resum

El text es basa en l'anàlisi del raonament moral a partir del marc dels models organitzadors. A partir de la determinació de les diferents representacions que una sèrie de subjectes va realitzar sobre un dilema basat en un conflicte moral entre iguals d'edat, i que va incloure tres nuclis (justícia, felicitat i sol·licitud) es va detectar que existeixen quatre grans models organitzadors que es presenten en diferents línies evolutives. La tesi que es defensa és que la inclusió dels sentiments pot guiar el raonament a nivells més elevats i pot integrar les perspectives de justícia i solidaritat a l'hora de resoldre conflictes interpersonals. A l'article s'afirma que tot això són reptes en els quals és necessari treballar per aconseguir un model educatiu integrador dins de les escoles.

Paraules clau: raonament moral i lògic, intervenció educativa, educació moral, model educatiu integrador, desenvolupament intel·lectual.

Abstract

The theory of the organisational model becomes a basis for an analysis of the moral reasoning. At first, the different representations of a number of persons upon a certain dilemma are settled. That dilemma was based on a moral conflict among people with the same age and it involved three issues (justice, happiness and solicitude). The results of the study

showed four big organisational models which appear in different evolutive guidelines. The main thesis is that the inclusion of feelings can put reasoning on higher levels and it can integrate the perspectives of justice and solidarity when solving intrapersonal conflicts. All these are proposals, which must be developed in order to achieve an integrator educational model within schools.

Key words: moral and logic reasoning, educational intervention, moral education, integrator educational model, intellectual development.

La crisis de valores de las sociedades occidentales ha puesto de relieve la necesidad de impulsar cambios curriculares susceptibles de otorgar a la educación moral mayor importancia de la que se le ha concedido hasta ahora. Conocer cómo el alumnado construye los valores es el primer paso para diseñar formas de intervención educativa favorecedoras de «la construcción de formas de vida que proporcionen un mayor grado de felicidad personal y colectiva; y que estas formas de vida, necesariamente plurales y heterogéneas, sean respetuosas con las diferencias de género, de etnia, de cultura, de religión, de pensamiento y de cualquier otra clase» (J. Carbonell, 1996). La investigación psicológica y pedagógica es uno de los instrumentos más eficaces para proporcionar los conocimientos indispensables para diseñar currículos que potencien dicha educación.

Las fuentes a las que acuden los primeros estudiosos de un determinado ámbito de conocimiento tienen importantes repercusiones en el desarrollo posterior de dicho campo. La psicología moral está marcada, en la obra de J. Piaget, por la necesidad de aprehender la interacción individuo-sociedad en toda su complejidad sin aceptar ni las simplificaciones del sociologismo durkheimiano ni las del psicologismo de Baldwin. Sus investigaciones están dirigidas a acotar la función que Durkheim concede a la presión social y a analizar las relaciones, intuidas por Baldwin, entre el desarrollo intelectual y el razonamiento moral. Ambos objetivos están presentes en los diversos trabajos que, desde una orientación piagetiana, se han realizado en esta área de conocimiento.

Los resultados obtenidos por J. Piaget parecen indicar que el razonamiento moral no puede explicarse como el resultado de un simple reflejo de la presión social, puesto que el sujeto despliega una intensa actividad organizadora que se sustenta en cada uno de los estadios morales por él descritos (heteronomía y autonomía moral) en la interacción social que le es propia (obediencia a la autoridad y cooperación entre iguales).

Sin embargo, la explicación del desarrollo del juicio moral recurriendo a estadios presenta serios inconvenientes que son recogidos por el propio Piaget, quien en 1932 dice:

[...] no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas a cada nuevo plano de la conciencia.

A pesar de las reservas de Piaget, L. Kohlberg, su primer continuador en el campo del pensamiento moral, se propone justamente establecer estadios morales claramente delimitados y analizar sus relaciones con los estadios del desarrollo intelectual. Para ello elabora una serie de dilemas que encierran una confrontación entre dos principios morales y los aplica de acuerdo a la metodología clínica utilizada por la Escuela de Ginebra. Ello le permite elaborar un primer modelo explicativo basado en la evolución de estadios morales paralelos a los estadios cognitivos de Piaget. El núcleo central de dicho modelo es el principio de justicia tal y como éste ha sido definido por Rawls. Posteriormente, a medida que va recibiendo críticas y que sus colaboradores realizan nuevas investigaciones, va enriqueciendo su modelo inicial que en 1978 cuenta con los siguientes estadios:

Etapas lógicas	Estadios morales
Pensamiento intuitivo, simbólico.	Etapa 0: bueno es lo que «yo» quiero y puedo.
Operaciones concretas, subetapa 1, clasificación categorial.	Etapa 1: orientación castigo-obediencia.
Operaciones concretas, subetapa 2, pensamiento concreto reversible.	Etapa 2: hedonismo instrumental y reciprocidad concreta.
Operaciones formales, subetapa 1, operaciones que se basan en el inverso del recíproco.	Etapa 3: orientación según relaciones interpersonales de mutualidad.
Operaciones formales, subetapa 2.	Etapa 4: mantenimiento de un orden social, reglas inmutables y autoridad.
Operaciones formales, subetapa 3.	Etapa 5A: contrato social, establecimiento de normas según el principio de utilidad. Etapa 5B: orientación más elevada y abstracta de la ley y orientación de la conciencia.
	Etapa 6: orientación según principios éticos universales.

Si bien el libro de J. Piaget sobre el razonamiento moral es de 1932, sólo se generalizan los trabajos de psicología moral con una orientación piagetiana después del primer trabajo de Kohlberg. Durante la década de los sesenta el modelo de Kohlberg es ampliamente utilizado tanto con fines teóricos como con objetivos de intervención educativa y social, y es justamente la utilización de dicho modelo lo que permite detectar sus deficiencias a R.L. Selman, E. Turiel y C. Gilligan, quienes dirigen actualmente tres líneas de investiga-

ción que destacan respectivamente la importancia de la afectividad, del conocimiento social y de la ética del cuidado y responsabilidad en el desarrollo del juicio moral.

Gran parte de las críticas que el modelo de Kohlberg ha despertado dentro de la psicología pueden inscribirse en el marco más amplio de la ofensiva comunitarista contra las teorías liberales de la justicia lideradas por Rawls y Habermas, las cuales, a juicio de los comunitaristas, simplifican excesivamente la identidad del sujeto y dan una visión demasiado homogénea de la sociedad.

La primera descripción del desarrollo moral, como una secuencia de reestructuraciones del significado que el sujeto otorga a las reglas morales de la sociedad, se enmarcaron en un contexto teórico que priorizó la función evolutiva del pensamiento lógico en el desarrollo intelectual, y limitó considerablemente la del pensamiento social. Así, en 1976 Kohlberg decía:

[...] Si damos una definición de los estadios morales como niveles de razonamiento moral, entonces el que haya un razonamiento moral avanzado dependerá de que haya un razonamiento lógico avanzado. Pero si el desarrollo lógico es una condición necesaria del desarrollo moral, no es una condición suficiente.

Este texto desvela uno de los puntos débiles del modelo epistemológico en que Kohlberg sustenta el desarrollo moral. En él, pensamiento moral y pensamiento lógico no sólo son diferentes, sino que entre ellos hay una jerarquía genética que sitúa lo lógico a un nivel jerárquico superior. Las estructuras logicoaritméticas que se desarrollan fundamentalmente en las interacciones con las representaciones del mundo físico son condición necesaria para el pensamiento moral, sin embargo, los logros cognitivos elaborados desde lo social no parecen repercutir en el desarrollo de las estructuras mentales que configuran el nivel evolutivo general del sujeto.

Esta asimetría entre lo lógico y lo social abre las puertas a un conjunto de disyunciones y exclusiones que empobrecen considerablemente el estudio del desarrollo moral. La clásica contraposición entre lo afectivo y lo racional es quizá lo que mayores errores ha acarreado.

Selman y Gilligan describen dos maneras diferentes de pensar en lo no pensado por Kohlberg, de crear nuevos modelos que integran lo que éste aceptó y excluyó al configurar su modelo evolutivo bajo los parámetros de justicia que regulan la vida pública. Desde un enfoque centrado en lo público, el sistema de derechos y deberes se convierte en el mejor arbitraje del conflicto moral. El cumplimiento de los deberes y la recepción de los derechos aseguran la igualdad formal y la reciprocidad entre los individuos.

Gilligan (1982) es quien más ha evidenciado los límites de este modelo, mostrando que la centración de Kohlberg le llevó a excluir, errónea e innecesariamente, la individualidad e identidad concreta de cada persona. La dinámica subyacente a las relaciones interpersonales es el núcleo en el que Gilligan

centra el desarrollo del pensamiento moral. Su modelo consta de tres perspectivas relacionales. En la primera perspectiva, las personas sienten que están solas y piensan que tienen que preocuparse fundamentalmente de satisfacer sus propias necesidades. En la segunda, el concepto de responsabilidad expresa el entendimiento entre el yo y las otras personas. Se entiende que lo moralmente bueno es la atención y el cuidado de las demás personas. Hay una preocupación por ser aceptado y ello se logra con el cuidado y la atención hacia los demás. Finalmente, en la tercera perspectiva el sentimiento de responsabilidad se extiende e incluye al yo y a los otros. En trabajos posteriores, C. Gilligan (1990, 1996) propone un cambio de paradigma que integre la ética de la justicia y la del cuidado y atención a las personas. Por su parte, Selman (que empezó estableciendo estadios correspondientes al análisis de perspectivas paralelos a los estadios de juicio moral) en 1988 sitúa ciertos aspectos afectivos en el núcleo del comportamiento y pensamiento social. Para Selman los conflictos morales e interpersonales se originan en el punto de encuentro entre las corrientes profundas e intensas de intereses individuales y relacionales, de ahí que en su resolución intervengan aspectos cognitivos y aspectos afectivos.

A nuestro modo de ver, conviene introducir en las técnicas experimentales y en el enfoque teórico modificaciones que, por una parte, permitan profundizar en el análisis de las relaciones entre el juicio moral y los contextos sociales e interpersonales implicados en los conflictos y que, por otra parte, permitan analizar y explicar cómo las personas van disociando, desarrollando y coordinando aspectos que, en un principio, o no habían considerado o los mantenían indisociados de otros a los que conferían mayor significación.

M. Moreno Marimón decía en 1988 que cuando el sujeto se enfrenta a la resolución de problemas elabora y/o aplica modelos organizadores que sintetizan el resultado de las diversas actividades cognitivas confluyentes en la conceptualización del problema que tiene planteado. Entre estas actividades cabe distinguir, por su importancia, las siguientes:

- a) Abstracción de datos del problema.
- b) Atribución de significado a los datos que se consideran relevantes y rechazo de los que se consideran no relevantes.
- c) Relaciones e implicaciones que se establecen entre los datos.

Es evidente que ante cualquier situación no retenemos absolutamente todos los datos presentes en la misma, sino que realizamos una selección a partir de la cual retenemos aquéllos que consideramos significativos y rechazamos los que no consideramos pertinentes. Ello implica relegar a la categoría de no pertinentes una gran cantidad de datos a los que no atribuimos significado —lo cual no quiere decir que los desconozcamos— y priorizar, en cambio, unos cuantos en los que apoyamos nuestra representación. Los datos que no son tenidos en cuenta no tienen influencia alguna en los razonamientos, interpretaciones y conclusiones que un sujeto extrae a partir de una situación determinada. Por consiguiente, no todos los datos que pueden abstraerse de una

realidad figuran en el modelo que la representa, sino sólo algunos, que pueden ser diferentes en función de lo que cada sujeto priorice. Pero, inversamente, no todos los elementos que figuran en el modelo tienen un referente en la realidad que representan, ya que el sujeto puede imaginar, a su vez, datos inexistentes a los que concede la categoría de inferencias necesarias, cobrando, para él, tanta fuerza como cualquiera de los observables.

Los modelos organizadores constituyen, por tanto, aquello que es tenido por cada sujeto como «la realidad» a partir de la cual elabora pautas de conducta, explicaciones o incluso teorías.

Finalmente conviene destacar que diferentes sujetos, o incluso un mismo sujeto en situaciones diferentes, pueden atribuir diferentes significados a un mismo dato, lo cual conduce, necesariamente, a establecer variadas relaciones entre los elementos que forman el modelo y, por tanto, a visiones no coincidentes de una misma realidad.

Los modelos organizadores pueden ser un instrumento adecuado a la tarea de ir diseñando un modelo de desarrollo que reconozca la pluralidad inter e intrapersonal, difícilmente accesible desde perspectivas que consideran irrelevante la diversidad.

Con el propósito de indagar los modelos subyacentes a la resolución de conflictos morales de poca gravedad que pueden presentarse ordinariamente en la vida cotidiana, elaboramos un dilema que dirige la atención del sujeto tanto hacia la consideración del juicio moral como del contexto relacional que lo enmarca y lo aplicamos a una muestra de ciento cincuenta personas distribuidas en cinco grupos de once, doce, trece, catorce y veintidós años de edad. Cada grupo estuvo formado por quince chicas y quince chicos.

He aquí el texto del dilema:

Con la llegada del buen tiempo, Jaime solía ir con su familia a pasar el fin de semana a una casa que tenían en las afueras de la ciudad. Ese viernes le esperaban con el coche a la salida del colegio; lo tenían todo preparado para pasar el fin de semana en el campo.

Jaime se despidió de sus amigos hasta el lunes y se sentó en la parte trasera del coche. Se encontraba a poco cansado, había sido una semana dura; con varios exámenes y además la preparación de la obra teatral de final de trimestre le estaba ocupando gran parte de su tiempo libre. Jaime representaba el papel de enfermero en un hospital infantil. Se encontraba a gusto en ese papel, pensaba que cuidar de la gente y especialmente a las niñas y niños era algo muy bonito. Pero a Jaime le hubiera gustado más representar el papel de científico que hacía Adela. Él, por supuesto, no dijo nada cuando se repartieron los papeles. Adela le caía muy bien y estaba ilusionada con representar a un científico brillante que descubriría un método para curar el sida.

Jaime recordó que esa tarde, mientras lo preparaban todo para el ensayo, habían estado hablando sobre lo que les gustaría ser en el futuro. Recordó que Adela se sintió nerviosa y que enseguida cambió el tema de conversación. Jaime sabía que en este curso no le habían ido muy bien las cosas a Adela, había suspendido varias asignaturas en las anteriores evaluaciones y lo más probable es que tuviera que repetir curso.

A Jaime le hubiera gustado hablar de sus proyectos y temores con sus compañeras y compañeros de clase. Pero no dijo nada, pensó que comentar que su mayor ilusión sería estudiar medicina podría haber molestado a Adela, que en estos momentos no sentía ninguna ilusión por hablar de su futuro.

Entonces Jaime se preguntó si había hecho bien al renunciar al papel de científico y a no hablar de sus proyectos con sus amigos y amigas y esto le angustió. Pensó a cuántas más cosas tendría que renunciar.

Preguntas:

1. ¿Crees que Jaime hizo lo que debía hacer? ¿Crees que tomó la decisión más justa? ¿Por qué?
2. ¿Por qué crees que Jaime actuó de esta manera?
3. ¿Crees que se siente feliz actuando de esta forma?
4. Imagínate que eres amigo o amiga de Jaime y que te comenta que se siente angustiado debido a que renuncia a lo que él quiere por temor a que Adela se moleste; ¿cómo le ayudarías? ¿qué le dirías?

En el dilema presentado hay tres partes claramente delimitadas: una remite exclusivamente al deber moral y a la justicia, otra se centra en las repercusiones de la renuncia sobre la felicidad y el núcleo de la parte restante remite a la responsabilidad y al cuidado de las personas desde una actitud de amistad.

Los resultados obtenidos ponen en primer plano la existencia de una diversidad inter e intraindividual que hace inevitable el análisis del papel de los distintos contenidos en el razonamiento moral. Por una parte, se observan diferencias entre las respuestas de sujetos de distintas edades y sexo a una misma pregunta y, por otra parte, se detectan también disparidades entre las opiniones de sujetos de una misma edad y sexo a preguntas diferentes. Sin embargo, bajo esta heterogeneidad de pareceres subyacen uniformidades que se hacen evidentes si se diferencian y relacionan entre sí las respuestas de los sujetos en función de los tres núcleos temáticos arriba señalados.

Relacionando las respuestas relativas a la cuestión moral y las relativas a la felicidad, se detectan cuatro grandes grupos de sujetos que difieren entre sí por los datos que abstraen, el significado que les confieren y las relaciones e implicaciones que establecen entre ellos. Es decir, que al enjuiciar un mismo dilema desde distintos puntos de mira los sujetos revelan los modelos con los que organizan y resuelven el dilema. Las características esenciales de dichos modelos detectados son las siguientes:

Modelo 1

Los sujetos que aplican este modelo basan su juicio moral en las necesidades e intereses de Adela y prescinden tanto de los intereses explicitados por Jaime como de la angustia que la renuncia le produce. De ahí que atribuyan a la renuncia un significado moral positivo y afirmen que Jaime se comportó correctamente y que es feliz porque actuó teniendo en cuenta el bienestar de Adela.

A continuación se transcribirán algunas respuestas dadas por los sujetos que presentan este modelo.

«A mí me parece que Jaime tomó la decisión más justa porque podría haber herido los sentimientos de Adela»; «Sí, (Jaime se siente feliz) porque deja que Adela sea feliz dejándola que haga el papel que más le gusta»; a la hora de ayudarle «Le diría que ha hecho muy bien dejando a tu amigo o amiga el puesto que tú quieres. Le ayudaría diciendo que ha hecho lo mejor».

Modelo 2

Los sujetos que usan este modelo abstraen y dotan de significado los intereses y la angustia de Jaime y relegan como datos no pertinentes las necesidades de Adela. De ahí que piensen que la actuación de Jaime es moralmente incorrecta puesto que no recibe lo que se merece y que además no le hace feliz. Ejemplos de respuestas que integrarían este modelo serían:

«No (Jaime no ha hecho lo correcto), porque él tenía que haber cogido el papel de científico si quería. Creo que no se puede ir renunciando así como así a los gustos de una persona»; «No. No se siente feliz, porque a él le gustaría hacer de científico»; y como amigo le ayudaría «Le diría que él debía hacer lo que él quería y no preocuparse mucho de la otra gente».

M.1 y M.2 (modelos n.1 y n.2) se apoyan, por tanto, en datos diferentes y quienes los emplean llegan a conclusiones opuestas.

Modelo 3

Al igual que en el primer modelo, los sujetos basan su juicio moral en las necesidades e intereses de Adela y prescinden de los de Jaime, pero a diferencia de aquéllos, retienen como dato significativo la angustia de Jaime ante la renuncia. Es decir, que quienes aplican este modelo abstraen unos u otros datos en función del contenido de la pregunta. Sus respuestas sobre juicio moral se apoyan en los intereses de Adela y las relativas a la felicidad en los sentimientos de Jaime.

En este modelo se atribuye a la renuncia un significado moral positivo pero se le asignan implicaciones afectivo-emotivas negativas. Juicio moral y felicidad van en direcciones opuestas. Al aplicar este modelo las respuestas de los sujetos son de este tipo:

«Para mí, Jaime hizo bien. Sí, tomó la decisión más justa porque a Adela le haría ilusión hacer su papel de científico»; «No lo creo (que se sienta feliz). Pienso que lo hizo para hacer más feliz a Adela, pero a él no le hacía feliz porque renunciaba a lo que le gustaba hacer»; como forma de ayuda a Jaime se plantea «Primeramente le diría que lo hablase con Adela o si no que hubiese dos papeles de científico. Yo le diría que hablara con Adela y pensase lo que iba a decir y que lo dijera de manera que Adela no se molestase».

La alternancia de datos a los que los sujetos conceden significado hace que en cuanto a la cuestión moral se asemejen a los sujetos del M.1. y que en cuanto a la felicidad se parezcan a los del M.2.

Modelo 4

En este modelo se tienen en cuenta los intereses y estados emotivos de ambos protagonistas, bien sea porque se consideran alternativamente ambos puntos de vista, bien sea porque se considera que lo justo es compartir la decisión. Se piensa que la renuncia es moralmente incorrecta porque responde sólo a los intereses de una de las partes y se afirma que no hace feliz a Jaime. Como ejemplos de respuestas que integrarían este modelo se transcriben las siguientes:

«No creo que hiciera bien [...] [...] y dando por sentado que sus comentarios podrían molestar a Adela [...] [...] a lo mejor éstas hubieran servido de apoyo a Adela (y no como creía, la hubieran molestado [...]) [...] así podría haber dado lugar a que Adela expresase sus deseos y sus miedos. Creo que Jaime tendría que haber explorado más los sentimientos de Adela»; «Feliz no, sencillamente decide no enfrentarse [...]. La decisión que toma cree que es la mejor pero no le hace sentirse feliz»; para ayudar a Jaime «Le aconsejaría que intentase razonar con Adela. Pienso que hablando no se tiene por qué molestar nadie. [...] lo que no tiene que hacer es callarse [...]. No molesta a Adela pero él se siente mal. En cambio hablando con Adela podrán sentirse más a gusto los dos».

Es, por tanto, un modelo integrador de los datos que en los modelos anteriores se contemplan sólo parcialmente y en algunos casos se añade como datos nuevos el derecho de Adela a participar activamente en la resolución del conflicto y la conveniencia de considerar que la vida no empieza ni acaba en la diada formada por Adela-Jaime.

Todos los sujetos de la muestra (a excepción de 9 que deformaron el texto de la historia) contestaron las cuestiones de justicia y felicidad de acuerdo a uno de los cuatro modelos presentados. Complementando la descripción de estos modelos con la consideración de las estrategias de ayuda que les corresponden, podemos analizar las relaciones entre la significación moral de la renuncia y dos tipos de implicaciones: las relativas a la felicidad de Jaime y las relativas al cuidado y atención que Jaime recibe de sus amistades.

He aquí la distribución de los sujetos en los modelos presentados:

Tablas y comentarios

Tal y como cabría esperar, los sujetos más jóvenes polarizan su mente hacia los intereses de sólo uno de los protagonistas de la historia, mientras que los mayores los tienen en cuenta a ambos. Pero los resultados muestran, además, que los cambios evolutivos no se reducen al aumento del número de perspectivas que los sujetos son capaces de considerar. Si bien es verdad que la frecuencia de

los modelos que se centran en los intereses de un protagonista (M.1 y M.2) decrece al aumentar la edad de los sujetos, mientras que la de los que toman en consideración los dos (M.3 y M.4) aumenta con la edad, no es menos cierto que M.1 y M.2 tienen significados y ritmos evolutivos diferentes, lo cual también ocurre con M.3 y M.4.

Tabla 1. Distribución de los sujetos en los modelos presentados.

	Quinto 11 años	Sexto 12 años	Séptimo 13 años	Octavo 14 años	Adultos 22 años	Total
Modelo 1	14	8	9	7	5	43
Modelo 2	5	6	1	5	2	19
Modelo 3	8	10	12	13	10	53
Modelo 4	1	3	4	5	13	26

Tabla 2. Distribución de los sujetos en los modelos presentados en función del sexo.
Distribución de las chicas.

	Quinto 11 años	Sexto 12 años	Séptimo 13 años	Octavo 14 años	Adultos 22 años	Total
Modelo 1	7	5	3	1	3	19
Modelo 2	1	0	0	2	0	3
Modelo 3	5	6	6	9	7	33
Modelo 4	1	3	3	3	5	15

Tabla 3. Distribución de los sujetos en los modelos presentados en función del sexo.
Distribución de los chicos.

	Quinto 11 años	Sexto 12 años	Séptimo 13 años	Octavo 14 años	Adultos 22 años	Total
Modelo 1	7	3	6	6	2	24
Modelo 2	4	6	1	3	2	16
Modelo 3	3	4	6	4	3	20
Modelo 4	0	0	1	2	8	11

Tabla 4. Distribución de las formas de ayuda proporcionadas en cada modelo.

	Adela	Jaime	Ambos	Total
Modelo 1	24	7	12	43
Modelo 2	4	12	3	19
Modelo 3	16	6	31	53
Modelo 4	5	5	16	26
Total	49	30	62	141

Recordemos que al aplicar el primer modelo se prescinde de los sentimientos e intereses de Jaime y que en el segundo no tienen cabida los intereses de Adela. Y es justamente a causa de los datos no tenidos en cuenta que los sujetos que aplican ambos modelos no consiguen imaginar una solución apropiada a la amplitud del problema. A la diferencia de datos tomados en consideración en los modelos uno y dos (Adela o Jaime), le corresponde una diferente significación moral (la renuncia es valorada como justa o injusta) y diferentes implicaciones (Jaime es feliz y se le ayuda centrándole más en la problemática de Adela; Jaime no es feliz y se le ayuda centrándole en sus propios intereses). Sería, por tanto, un error que las semejanzas de estructura entre M.1 y M.2 (consideración de un solo protagonista) nos hiciera olvidar sus diferencias de contenido. Máxime cuando les corresponden líneas evolutivas diferentes.

Creemos de importancia analizar si la aplicación de estos modelos que se han presentado varían en función del sexo de los sujetos, por lo que a continuación se presentan los resultados obtenidos a este respecto.

Antes de comentar los resultados queremos señalar que una de las implicaciones que se derivaban del tipo de modelo aplicado por los sujetos estaba en relación al tipo de ayuda que proporcionarían a Jaime. En el cuadro siguiente se expone la distribución del tipo de ayudas planteadas en cada modelo.

Veamos los datos más significativos de la evolución de M.1:

Valorar la renuncia de Jaime en función de los intereses de Adela (M.1) es la conducta preponderante de los sujetos de once años de edad; a los doce años su frecuencia disminuye considerablemente y a partir de este momento va decreciendo lentamente.

Por otra parte, el número de chicas y chicos que aplican este modelo es prácticamente el mismo. Es decir, que en el M.1. no se observan diferencias que puedan explicarse por razones de aprendizaje social vehiculizado por la cultura de géneros.

En cambio, la evolución de M.2 (considerar sólo los intereses de Jaime) no muestra una progresión con la edad; es una conducta poco frecuente y prácticamente exclusiva de los varones. Recordemos ahora las diferencias de contenido entre M.3 y M.4 y veamos cuáles son sus respectivas evoluciones.

En el M.3 se empieza tomando en consideración la problemática de Adela y seguidamente hay un desplazamiento hacia la conflictiva de Jaime. Es decir, que se contemplan de manera alternativa datos abstraídos de ambas perspectivas. Una de las resultantes de este cambio de datos es la falta de concordancia entre las cuestiones de justicia y de felicidad, lo cual plantea a los sujetos la disyuntiva de ayudar a Jaime de acuerdo a la moral haciéndole infeliz, o de ayudarlo de acuerdo a la felicidad, lo cual le induciría a actuar injustamente. Lo sujetos situados ante una encrucijada que no les agrada parecen emprender la búsqueda de estrategias de ayuda que contemplando simultáneamente los datos abstraídos de manera sucesiva, les permita coordinar adecuadamente la moral y el sentimiento de bienestar de Jaime. Es decir, que ante la disparidad

de datos en los que se apoyan para emitir un razonamiento moral y para valorar el estado emotivo de Jaime, los sujetos elaboran formas de ayuda que, contemplando ambas perspectivas, permitan a Jaime actuar correctamente sin renunciar a lo que le agrada.

En el M.4 se valora moralmente la renuncia teniendo en cuenta la conflictiva de ambos protagonistas. No hay, por tanto, la alternancia de datos característica del modelo anterior.

Es decir que nos encontramos de nuevo frente a dos modelos estructuralmente equivalentes (tanto M.3 como M.4 consideran los dos protagonistas) con diferentes contenidos y, al igual que ocurre con M.1 y M.2, también M.3 y M.4 tienen líneas evolutivas diferentes.

En efecto, aunque la frecuencia de ambos modelos aumenta con la edad, el M.3 alcanza su máxima frecuencia a los trece y catorce años y está formado mayoritariamente por chicas; mientras que el M.4 alcanza su máxima frecuencia entre el alumnado de veintidós años de edad y no presenta diferencias ligadas al género.

En síntesis podemos decir que los cuatro modelos tienen evoluciones diferentes: a los once años de edad M.1 es el dominante; entre los doce y catorce años, aumentando su importancia conforme se incrementa la edad, el lugar preponderante corresponde a M.3 y a los veintidós años M.3 y M.4 son las conductas predominantes y están prácticamente en igualdad.

Por otra parte, M.1 y M.4 no son sensibles a las cuestiones de género, mientras que M.2 es un modelo casi exclusivo de varones y en M.3 es mayor el número de chicas.

Conclusiones

Al inicio de este artículo mencionábamos las demandas de los comunitaristas de ampliar el ámbito del juicio moral a las cuestiones de felicidad, benevolencia y atención a las personas. Esta experiencia nos ha permitido desvelar la evolución constructiva de un entramado de significaciones e implicaciones entre la justicia, felicidad y cuidado más acorde con las posturas comunitaristas que con las posturas neoliberales.

En la vida cotidiana los dilemas morales se presentan en el seno de una confrontación de intereses entre personas. Si el contexto relacional que enmarca los dilemas morales tiene para los individuos una significación mayor que los derechos y deberes subyacentes a la conflictiva presentada, es lógico que los individuos tiendan a resolver sus desavenencias desde la perspectiva de la relación interpersonal.

Esto nos lleva a pensar que la mayoría de las veces, los primeros pasos en la resolución de dilemas morales no están marcados por la búsqueda y el respeto del comportamiento justo, sino que inconscientemente se dirige la atención hacia cuestiones relativas al bienestar tomando, al principio, una actitud de defensa de los intereses y puntos de vista propios, en menoscabo de los ajenos, e intentando luego coordinar ambos intereses.

Nuestros sujetos hubieran podido hablar de la conveniencia de establecer un sistema que asegurara la igualdad de derechos de ambos protagonistas a representar el papel que más les agradara. Pero no lo hicieron. Los más jóvenes se inclinaron por el bienestar de uno u otro de los protagonistas de la historia y los mayores resolvieron el dilema buscando la felicidad de ambos personajes. La preocupación por asegurar el bienestar de las personas en litigio es la base que sustenta la resolución del conflicto en los cuatro modelos presentados. Todos ellos tienen una base común, la ética del cuidado. Pero esta similitud no les impide presentar entre sí diferencias de diversa índole, unas relativas a los datos que se abstraen y consideran significativos, otras a la significación moral que se les atribuye y otras a las implicaciones que desde la perspectiva de felicidad y cuidado a las personas se establecen entre los datos.

El análisis comparativo de los modelos organizadores elaborados y/o aplicados por chicas y chicos de once a veintidós años de edad al enjuiciar un conflicto interpersonal desde tres perspectivas complementarias —justicia, felicidad y solidaridad— permite mostrar que un enfoque estructuralista estrictamente centrado en la justicia no puede explicar la diversidad y pluralidad de representaciones que los sujetos elaboran de la situación sometida a su consideración. Contenido y estructura forman, en el dominio del pensamiento moral, una unidad inescindible. Todo juicio moral forma parte del modelo organizador que el sujeto elabora de la situación problemática y en ella están presentes cuestiones de justicia, felicidad y solidaridad.

El modelo 3 es un claro ejemplo de la interdependencia que los sujetos establecen entre justicia, felicidad y solidaridad. La toma de conciencia de que si Jaime actúa de acuerdo a los cánones de la justicia, su comportamiento no le hará feliz, lleva a poner en boca de los amigos de Jaime formas de ayuda que le permitan ser justo y feliz. Es decir, que la contraposición entre justicia y felicidad se manifiesta en este modelo como un poderoso estímulo a la construcción de representaciones integradoras de ambas perspectivas. Lo cual parece invalidar la extendida creencia de que la consideración de los afectos empobrecen el razonamiento y comportamiento moral y deben, por ello, ser considerados datos no pertinentes al juicio moral. A nuestro modo de ver, dicha creencia no es más que el fruto de un prejuicio que se basa en el divorcio entre dos vertientes complementarias de la cognición, a saber: pensamientos y sentimientos, y que impide una adecuada interpretación de los fenómenos humanos en los que ambos están íntimamente relacionados.

La consideración de los sentimientos negativos producidos por la renuncia y su contraposición a la significación moral atribuida a dicho comportamiento parece, por el contrario, abrir las puertas al modelo 4 en el que hay una consideración simultánea de la conflictiva que la situación despierta en ambos protagonistas.

Un conflicto afectivo se ve, así, regulado gracias a la intervención de nuevas posibilidades cognitivas que operan con los sentimientos como variables o datos que es posible interrelacionar.

Al presentar los resultados hemos mencionado que la frecuencia de chicos que aplican el modelo 3 es menor a la de las chicas y que el modelo 2 es casi exclusivamente de chicos. Ello muestra hasta qué punto la cultura de géneros obstaculiza la interacción de los varones con los fenómenos de orden afectivo. La influencia de la cultura en la resolución de los conflictos interpersonales está ampliamente reconocida dentro de la literatura psicológica relativa a esta temática. Sin salir del restringido marco de los autores anteriormente citados, podemos considerar que los trabajos de Turiel (1994), Selman (1988) y Gilligan (1988) al mostrar que en el estudio evolutivo de la resolución de conflictos morales emergen representaciones de valores y necesidades sociales y afectivas que Kohlberg no tomó en consideración, abren las compuertas que restringían la moralidad a la justicia.

La influencia de las diferentes culturas y subculturas sobre el desarrollo de pensamientos y sentimientos de hombres y mujeres está actualmente fuera de duda. La exclusión de los sentimientos del ámbito de la cognición es ya más una actitud del pasado que del presente. Pese a todo ello, la mayoría de los sistemas educativos tratan estas nuevas aportaciones como datos no significativos. Y es que los currículos reflejan los modelos con los que quienes los diseñaron se representan el sistema educativo. En este sentido se puede considerar un currículos como un modelo organizador. Los currículos centrados básicamente en la enseñanza de los aspectos científicos son inadecuados porque descuidan universos de datos que son fundamentales para el desarrollo cognitivo, afectivo y social que conducen al equilibrio psíquico del ser humano.

Al centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los denominados contenidos científicos se excluye o se relega a último término contenidos que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad y que son básicos para el progreso del alumnado.

Aprender a analizar y a resolver los conflictos interpersonales desde perspectivas que integren la justicia y solidaridad es una necesidad de primer orden para la educación cívica del alumnado.

En espera de que seamos capaces de construir colectivamente sistemas educativos que no sitúen a un nivel jerárquico superior lo científico-técnico versus lo afectivo-relacional, es necesario ir recogiendo y analizando datos que permitan mostrar la parcialidad con la que actúan quienes no comprenden que los afectos son una parte importante de la cognición, que la cognición está formada de pensamientos y sentimientos y que los saberes implicados en la resolución de los conflictos forman parte de un universo de contenidos curriculares que sin duda alguna constituyen un dominio privilegiado para favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado.

Relegar a segundo término el aprendizaje de los conocimientos afectivos, sociales y cognitivos, implicados en las relaciones interpersonales y situar en un primer plano la adquisición de conocimientos científicos pone en evidencia los obstáculos sociales, afectivos y cognitivos que hay que superar para organizar un sistema educativo integrador al que todavía no hemos conseguido acceder.

Bibliografía

- BENHABIB, S. (1992). *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- BENHABIB, S.; CORNELLA, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- BLASI, A. (1985). «The moral personality». En BERKOWITZ, Oser (ed.). *Moral education: theory and application*. Nueva Jersey: Hillsdale.
- BROWN, T. (1996). «Values, Knowledge and Piaget». En REED, E.S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (ed.). *Values and Knowledge*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- FLANAGAN, O.; OKSENBERG, A. (eds.). (1993). *Identity character and morality*. Inglaterra: The Mit Press.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1996). «The Centrality of relationship in Human Development: A Puzzle, Some Evidence, and a Theory». En NOAM, G.; FISCHER, K.W. (ed.). *Development and Vulnerability in Close Relationships*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GILLIGAN, C.; LYONS, N.P.; HANMER, T.J. (1990). *Making Connections*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- GILLIGAN, C.; ROGERS, A.G.; TOLMAN, D.L. (1991). *Women, Girls, Psychotherapy*. Nueva York: Harrington Park Press.
- GILLIGAN, C.; WARD, J.; MCLEAN, J. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- HALFORD, G.S. (1993). *Children's Understanding: The Development of Mental Models*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KOHLBERG, L. (1969). «Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization». En GOSLIN, D.A. (ed.). *Handbook of socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- (1971). «From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development». En MISHEL, T. (ed.). *Psychology and genetic epistemology*. Nueva York: Academic Press.
- (1976). «Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach». En LICKONA, T. (ed.). *Moral development and behavior*. Nueva York: Holt.
- MACCOBY, E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. Nueva York: Harcourt brace jovanovich.
- MORENO MARIMÓN, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- (1988). «Imaginación y ciencia». En MORENO MARIMÓN, M. (ed.). *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia.
- (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- PIAGET, J. (1977). *Études sociologiques*. Ginebra: Librairie Droz.
- PUIG, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- SELMAN, R. (1976). «The development of interpersonal reasoning». En PICK, A. (ed.). *Minnesota Simposia on Child Psychology*, 10. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- (1988). «Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: une exploration clinique longitudinale de deux adolescentes perturbées». En HINDE, A. Robert; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; STEVENSON-HINDE, Joan (dir.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Ginebra: Editions Delval.
- SELMAN, R.; COONEY, E.W. (1978). «Children's use of social conceptions: Toward a dynamic model of social cognition». En DAMON, W. (ed.). *New directions for child development*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
- SELMAN, R.; DAMON, W. (1975). «The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels». En DE PALMA, D.J.; FOLEY, J.M. (eds.). *Moral development*. Hillsdale, J.: Erlbaum.
- TURIEL, É. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: University Press.
- (1996). «Equality and Hierachy: conflict in values». En REED, E.S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (ed.). *Values and Knowledge*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WALKER, L.J.; PITTS, R.C.; HENNIG, K.H.; MATSUBA, M.K. (1995). «Reasoning about morality and real-life moral problems». En *Morality in everyday life*. Cambridge: Ed. Melanie Killen and Daniel Hart.
- WALKERDINE, V. (1988). *The mastery of reason*. Londres.