

# LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG: UNA UTOPIA REALIZABLE\*

## The moral education according to Lawrence Kohlberg: an attainable utopia

*Antonio Linde Navas*  
Universidad de Málaga

### RESUMEN

Este trabajo se estructura en dos partes. En la primera, el objetivo es ofrecer una síntesis de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y de su aplicación al ámbito educativo. En la segunda se hace una revisión crítica de aspectos de la teoría moral con proyección educativa. Para acabar, se defiende la actualidad y utilidad de algunos planteamientos de Kohlberg, especialmente la experiencia de democracia participativa en la institución educativa (*just communities*). Ello se fundamentará a partir de la descripción de algunos cambios acontecidos en la sociedad y en el contexto más próximo en que tiene lugar la educación en las sociedades avanzadas.

**Palabras clave:** Lawrence Kohlberg, filosofía del desarrollo moral, educación moral, *just communities*, dilemas morales.

### ABSTRACT

This work is structured in two parts. Firstly, the objective is to offer a synthesis of the theory of moral development by Kohlberg and its application to the educative scope. The second part is a critical revision of certain aspects of the moral theory with an educative projection. To conclude, it defends the relevance and utility of some expositions of Kohlberg, especially the experience of participating democracy within the educative institution (*just communities*). This will be based on the description of some changes that have occurred in society, more specifically, in the way education takes place within modern society.

**Keywords:** Lawrence Kohlberg, philosophy of moral development, moral education, just communities, moral dilemmas.

---

\* **Recibido** Enero de 2009; **aprobado** Febrero de 2009.

Comenzaremos este trabajo con una exposición brevísima, y forzosa-mente simplificada, de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, sin la cual difícilmente podría entenderse el tema objeto de nuestro interés, que analizaremos con más profundidad: la intervención educativa para desarrollar la moralidad, la concepción de los centros educativos como comunidades justas, así como la crítica y vigencia del enfoque kohlbergiano de educación moral.

### 1. La teoría del desarrollo moral

En 1955 Lawrence Kohlberg comenzó una investigación sobre el razonamiento moral. Exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas ante los cuales procuraba hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. El instrumento con que Kohlberg trabajaba era la «entrevista semiestructurada» (abreviadamente MJI, iniciales de *Moral Judgement Interview*), que consiste en una serie de entrevistas sobre dilemas morales, con muchas cuestiones sobre los mismos que el sujeto debe responder. Se trata de cuestionarios cualitativos y de producción, pues el entrevistado debe crear sus juicios y argumentos. Otros cuestionarios de discípulos de Kohlberg son de reconocimiento pues el sujeto se limita a comprender y ordenar una serie de ítems con juicios y argumentos que se presentan ya redactados. De este tipo es el DIT (*Defining Issues Test*) de James Rest, que es el que más se ha extendido (más que el propio cuestionario de Kohlberg)<sup>1</sup>. Con una muestra de 50 muchachos varones de clase social media y baja pudo sacar algunas conclusiones generales, que defendió en su tesis doctoral (1958). Describió una serie de etapas del desarrollo moral que sufrió diversas reformulaciones y reinterpretaciones a medida que crecían las críticas y los materiales experimentados por sus colaboradores cognitivistas en casi todo el mundo (Gran Bretaña, Méjico, Taiwan, Belice, Bahamas, Kenia, Turquía, etc.).

Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional. Convencional significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convenciona-

---

<sup>1</sup> Los dilemas ficticios con los cuestionarios respectivos pueden encontrarse en Kohlberg, 1992: 499-509.

les. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales.

Cada uno de esos niveles contiene dos estadios. Los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. En el paso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente. Podemos decir que la inteligencia funciona como un factor limitador del desarrollo moral: a bajo nivel intelectual, bajo nivel de razonamiento moral; pero un alto nivel intelectual no implica un nivel moral necesariamente alto. Dicho de otra forma, la inteligencia es un factor necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. También el desarrollo de la habilidad de adoptar roles, perspectivas o puntos de vista de otras personas es otra condición necesaria pero no suficiente.

Kohlberg pensó que todas las etapas que él descubrió constituían una sucesión única por la que han de pasar todas las personas. Por su carácter estructural, los estadios son universales. Ahora bien, esto no implica que todas las personas lleguen a los estadios superiores. Más aún, son muy pocos los individuos que, según Kohlberg, alcanzan el nivel postconvencional, y menos aún los que llegan al estadio 6, lo que será fuente de frecuentes críticas al supuesto carácter natural y universal de sus estadios.

Las etapas y estadios están ordenados jerárquicamente, de manera que podemos decir que el nivel postconvencional es superior a los otros dos. Kohlberg postuló la existencia de una creciente reversibilidad, prescriptividad y universalidad en los juicios morales a medida que se asciende en la secuencia de estadios. Se entiende por reversibilidad la exigencia de que el agente moral esté dispuesto a aceptar su juicio o decisión cuando permuta su posición con cualquier otro sujeto que intervenga o esté afectado por la situación. La prescriptividad es el requisito de que una persona actúe de acuerdo con los principios morales que acepta. Finalmente, la universalidad consiste en hacer coherentemente juicios morales similares sobre aquellas acciones que no difieran en aspectos moralmente relevantes.

Según Kohlberg las personas construimos los principios morales evolutivamente, en una especie de proceso en espiral en el que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas morales. Cuando existe una discrepancia entre el principio y nuestras intuiciones, podemos reformular el principio o nuestra intuición moral, si es que pensamos que ésta última era errónea, hasta que alcanzamos un “equilibrio reflexivo” (Rawls) entre nuestros principios y nuestras intuiciones morales sobre casos concretos (Kohlberg, 1992, 297).

De lo dicho más arriba se deduce que Kohlberg consideraba que es más probable que los sujetos de estadios más altos actúen en consecuencia porque su juicio de responsabilidad tiende a ser consistente con su elección de deber. En cambio, los de los estadios más bajos tienden a atribuir la responsabilidad de la acción a la autoridad. Esta hipótesis, según Kohlberg, encontraba apoyo empírico en casos reales que él pudo estudiar, bien de laboratorio, como los clásicos experimentos de Milgram, bien de acontecimientos de su tiempo, como el de la matanza de *My-Lai*. En los experimentos de Milgram sobre obediencia a la autoridad, un experimentador pedía a una serie de sujetos que infligiera descargas eléctricas de intensidad crecientes a otras personas que habían fallado en determinadas tareas de aprendizaje. Los aprendices estaban de acuerdo con el experimentador para cometer errores y para gritar y convulsionarse como si recibiesen descargas cada vez más fuertes, aunque en realidad no recibían ninguna descarga. Bajo la presión del experimentador, bastantes sujetos llegaron a administrar descargas muy fuertes, e incluso mortales, a los supuestos aprendices (Milgram, 2003). El caso *My-Lai* se refiere al asesinato por militares norteamericanos de al menos 109 civiles vietnamitas, durante una misión de búsqueda y destrucción en una aldea del Vietcong, en *My-Lai*. Pues bien, en los experimentos de Milgram, los sujetos de estadio bajo atribuían la responsabilidad al experimentador y en el de la matanza de Vietnam a los jefes militares (obediencia debida).

La posterior investigación empírica no ha arrojado resultados inequívocos acerca de la relación entre razonamiento y acción. Podríamos decir que hay cierto influjo del razonamiento sobre la acción pero no lo podemos precisar exactamente.

## **2. La aplicación del enfoque de Kohlberg a la educación moral**

### **2.1. El efecto Blatt**

Un estudiante de doctorado, llamado Moshe Blatt, comenzó en 1965 a interesarse por la aplicación a la educación de las ideas de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral. La educación no ocupaba un lugar

importante en las inquietudes teóricas de Kohlberg, seguramente porque “al considerar el razonamiento moral como una dimensión evolutiva, Kohlberg era muy escéptico acerca de la posibilidad de que pudiera modificarse mediante la intervención educativa” (Adell, 1990, 379).

Blatt le propuso a Kohlberg la realización de una tesis doctoral sobre educación moral. Quería probar en la práctica una hipótesis que sustentaban Elliot Turiel y James Rest: “Si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral” (Kohlberg y Reimer, 1997, 25).

Los alumnos comprenderían y asimilarían el razonamiento de sus compañeros situado un estadio por encima del propio estadio y comprenderían, pero rechazarían por inadecuado, cualquier juicio de algún estadio por debajo del propio. A esta hipótesis se la conoce de forma abreviada con el nombre de *Hipótesis +1*. El medio que eligió fue llevar a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos en una clase de una escuela dominical judía. “La forma de llevar a cabo las discusiones se inspiraba en el método socrático: crear controversias entre los sujetos, estimulando el contraste de pareceres sobre las razones que justifican las decisiones de distintos sujetos acerca del curso de acción más adecuado en cada dilema” (Adell, 1990, 379). Kohlberg reconoció que con esta iniciativa de Blatt se pusieron en marcha los estudios y las intervenciones en educación moral desde la perspectiva cognitiva-evolutiva (Scharf, 1978, 4).

Después de un semestre de discusiones dominicales, Blatt comparó el nivel alcanzado con el nivel de desarrollo moral inicial de sus sujetos encontrando que entre un cuarto y la mitad de los estudiantes avanzó total o parcialmente un estadio en dicho período. Mientras tanto, los grupos de control permanecieron sin cambios significativos (Blatt y Kohlberg, 1975). El progreso de los alumnos de Blatt demostraba que podía estimularse el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral, dando lugar a una investigación intensa sobre intervención educativa<sup>2</sup>. Al tipo de estimulación que Blatt puso en práctica y a los resultados conseguidos con la misma se los conoce desde entonces en la literatura especializada como *Efecto Blatt*. Los tres elementos fundamentales sobre los que se sustenta el llamado Efecto Blatt son:

---

<sup>2</sup> Ante el desacuerdo de los investigadores, que señalaban grados diferentes de disparidad ideal para el desarrollo moral, la *hipótesis +1* ha quedado en entredicho. Creemos que lo más razonable es sencillamente poner a los estudiantes en contacto con razonamientos más avanzados.

- Dilemas morales que creen conflictos cognitivos entre los estudiantes.
- Mezcla en el grupo-clase de sujetos de diferentes estadios (con una disparidad razonable), lo que hace posible la exposición a razonamientos más sofisticados que el propio a la mayor cantidad de estudiantes.
- Actitud socrática del profesor, que propicia debates abiertos e intelectualmente estimulantes. El profesor procuraba que se discutieran los argumentos de más alto nivel que aparecían en el debate; moderaba de modo que los niños intervinieran la mayor parte del tiempo; intervenía para resumir la discusión, aclarar puntos, enriquecer el debate y, en ocasiones, presentar su propio punto de vista (Blatt y Kohlberg, 1975).

Las aportaciones de Blatt complementan muy bien el punto de vista de Kohlberg. En efecto, para éste la única forma éticamente aceptable de educación moral es la estimulación del desarrollo moral a través del progreso en los estadios del juicio moral pues le parecía que el desarrollo es el único fin justificable de la educación y que era el único modo de evitar tanto el relativismo como el adoctrinamiento.

12

## 2.2. Las comunidades justas

La investigación de P. Scharf (1973) sobre la creación de una comunidad justa en una cárcel femenina fue el primer intento de estudiar la atmósfera moral de una institución desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Se estableció una constitución y reglas de conducta según un modelo de sistema democrático participativo. Los problemas de convivencia y conducta se trataban en reuniones en las que cada persona, guardia o interna, tenía un voto<sup>3</sup>.

En la década de los 70 del siglo XX existía cierta sensibilidad en la sociedad norteamericana respecto a la necesidad de crear estructuras escolares nuevas que fomentaran la toma de decisiones por parte de los adolescentes. Puede que ello explique que en junio de 1974, Kohlberg y el *Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard* recibieran una beca de dos años para establecer una *Comunidad Justa* basada en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en el seno de una *High School* pública. La experiencia tuvo lugar en la escuela *Cluster* de Cambridge, Massachussets, a lo largo de cinco años. El plan se aplicó en tres aulas, con un turno de medio día e implicó a ocho profesores de secundaria y unos asesores. El plan experimental se extendió a otros lugares.

El enfoque de la comunidad justa representa el intento de Kohlberg por introducir lo colectivo y al mismo tiempo proteger los derechos individua-

---

<sup>3</sup> Scharf, P. (1973), *Moral atmosphere and intervention in the prison*, Tesis doctoral.

les de cada estudiante y promover su crecimiento moral. Un entramado compuesto por su propia teoría (que ya conocemos) y por una serie de influencias que veremos resumidamente, nos permitirá entender cómo lo logró (otra cosa es que tal experimento no se generalizara).

En su concepto de comunidad justa Kohlberg fue influido en primer término por la experiencia personal de una visita que hizo a un *kibbutz* israelí en el verano de 1969. En los *kibbutz* el sistema de vida y de educación es igualitario, orientado más al logro colectivo que al logro individual. Los deseos del yo ocupan un segundo lugar respecto de las necesidades colectivas. Lo que a Kohlberg le interesó más era la coexistencia en el *kibbutz* de un doble compromiso de hacer lo necesario para preservar la disciplina colectiva, pero hacerlo democráticamente y respetando las diferencias individuales. La visita al *kibbutz* le llevó a comprender que el modelo para la educación moral que buscaba no podía derivar enteramente de su propia teoría evolutiva. Debía combinar los principios de la discusión moral con algunos de los principios de la educación colectiva.

Ahora bien, una educación moral centrada en el grupo parecía adecuarse más a una sociedad de tipo comunista que a una sociedad capitalista e individualista como la norteamericana. En este punto Kohlberg retomó el trabajo de Durkheim para adaptar el modelo que había visto en el *kibbutz* a la realidad social de las escuelas norteamericanas.

Impresionado por los escritos de Durkheim sobre educación moral, Kohlberg aprovechó para su concepto de comunidad justa varias ideas muy coincidentes por cierto con lo que había visto en el *kibbutz*: lo colectivo prevalece sobre lo individual; la experiencia de pertenencia a la comunidad induce sentimientos y acciones morales en el individuo; la importancia del respeto por las reglas; el sentido de la vinculación con el grupo y de la responsabilidad colectiva por las acciones de cada miembro del grupo. Creemos que todo esto se podría resumir en una breve sentencia de Kohlberg: «La unidad de eficacia de la educación no es el individuo, sino el grupo» (Kohlberg y Reimer, 1997, 64).

Naturalmente, las ideas de Durkheim fueron reelaboradas por Kohlberg, quien rechazó el talante autoritario del grupo y del profesor como «sacerdote» de ese espíritu colectivo, así como la subordinación de las minorías. El compromiso filosófico de Kohlberg con los principios morales universales lo alejaba del modelo de Durkheim en lo concerniente a la cuestión de la autoridad, pues el fundamento de ésta no podía ser el interés del estado moderno, sino unos principios de justicia universales: “en nuestra sociedad, la autoridad proviene de la justicia, y en nuestra sociedad aprender a vivir con la autoridad implica aprender a entender y a sentir la justicia” (Overley, 1970, 122).

El enfoque de la escuela como comunidad justa llevó a Kohlberg a replantear sus primeras tesis sobre la importancia de los contenidos en la educación moral. Desde el enfoque cognitivo evolutivo, el estudio del desarrollo moral se había centrado exclusivamente en las estructuras de razonamiento y se habían rechazado sistemáticamente los contenidos por considerarlos culturalmente relativos. Sin embargo, el profesor se ve confrontado constantemente con cuestiones de contenido. Los actos de los alumnos no pueden ser considerados sólo desde la perspectiva de la estructura que subyace a su razonamiento. Tras años de criticar la escuela tradicional, y su “saco de virtudes”, Kohlberg se vio obligado a admitir la necesidad de dar cabida a los contenidos de la moralidad. Los principios de justicia representan el contenido sobre el que es posible alcanzar cierto consenso racional. Dicho contenido está expresado en las declaraciones internacionales de derechos y en las constituciones de los países democráticos.

El peligro de este nuevo enfoque era caer en el adoctrinamiento. Para prevenir el adoctrinamiento era fundamental el establecimiento de democracia participativa en la institución educativa. En este punto su referente fue John Dewey, de quien tomó la noción de la comunidad democrática como medio de la educación moral. Como han señalado algunos de sus discípulos, la democracia en la escuela era una solución a los problemas planteados por el currículo oculto, es decir, una respuesta a las contradicciones habituales entre lo que se pretende enseñar y lo que en verdad se enseña a través del ejemplo, de las normas realmente operantes.

El objetivo del experimento era comprobar cómo influye en el desarrollo moral de los alumnos y profesores la transformación del centro educativo, haciéndolo más democrático y participativo. Esto último sería posible comprometiendo activamente a los estudiantes en el gobierno de la escuela. Para ello era preciso transformar la «atmósfera moral» de la escuela a fin de construir una comunidad moral. Según Kohlberg, las siguientes condiciones son aspectos esenciales de la atmósfera moral de una escuela y tienen la mayor influencia sobre el juicio y la conducta morales:

- Discusión abierta centrada en la justicia y la moral.
- Conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento de etapa superior.
- Participación en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad.
- Desarrollo de la comunidad hacia una etapa superior (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, 120-128).

Kohlberg y sus colaboradores llevaron a cabo una aplicación generalizada de discusiones de dilemas hipotéticos y entrenaron a una serie de pro-



fesores para dirigir los debates, exponer a los alumnos al pensamiento del estadio siguiente y crear conflictos cognitivos.

Aunque la experiencia pareció prometedora en los primeros años, finalmente no prosperó. El mismo Kohlberg comentó con buen humor que “la operación fue un éxito de investigación, pero el paciente murió” (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, 51). Por otro lado, la ideología educativa de fondo dejó de ser favorable para este tipo de experimentos: si en la década de los setenta “los defensores de la enseñanza democrática cabalgaban la cresta de la ola de la reforma pedagógica, con su énfasis en la justicia social y en la autonomía estudiantil”, en la de los ochenta hubo una nueva ola de reformas, que hacía hincapié en la disciplina y la preparación para el mercado laboral (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, 331).

Las discusiones para desarrollar el juicio moral según el modelo de Kohlberg se siguieron utilizando algún tiempo más en Europa pese a que en Estados Unidos perdieron gran parte de su antiguo prestigio y fueron abandonadas total o parcialmente.

### **3. Reflexión crítica y actualidad**

#### **3.1. Crítica**

Hay aspectos en los que la teoría de Kohlberg ha envejecido más que en otros y quizá todo lo relativo a la evaluación de la entrevista de juicio moral ha sido una de esas partes que más ha estado sometida directa o indirectamente a los embates de la crítica. Si algunas de esas críticas son acertadas (y creemos que, en efecto, lo son) resultaría muy arriesgado otorgar una fiabilidad científicamente probada a los resultados de la entrevista de juicio moral; pero incluso prescindiendo de esta importante consideración nos deberíamos plantear si su uso en contextos educativos es posible, tal como planteaba el asunto Kohlberg, dadas las exigencias de trabajo, especialización, dedicación y recursos que requiere la interpretación y corrección del trabajo con dilemas morales. Nos parece que hoy día esto no es posible ni deseable, habida cuenta de la intensificación y diversificación de las tareas que ya deben realizar los docentes. Pero eso no significa que el trabajo con dilemas morales no sea relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como hemos intentado demostrar en trabajos de corte más práctico, estamos convencidos, porque lo hemos trabajado en aulas con diferentes grupos de edad, desde la enseñanza secundaria hasta la universitaria, de que el razonamiento moral se puede cultivar y de que un magnífico método para hacerlo es discutir en grupo dilemas reales adaptados a las necesidades del currículo, lo que no sólo es importante académicamente, sino para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad plural. Hemos dejado cons-

tancia de los resultados de nuestras investigaciones en artículos como “La TV como medio de educación moral de la ciudadanía democrática” (Linde, 2008) y “Construir dilemas morales a partir de los medios audiovisuales” (Linde, 2003) en los que mostramos la utilidad de trabajar con adolescentes utilizando dilemas morales preparados a partir de contenidos televisivos y audiovisuales en general. En la monografía “El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación”, así como en el artículo “Utilidad del utilitarismo en la discusión de dilemas de la información”, hemos fundamentado e implementado los dilemas morales en el ámbito universitario (Linde, 2007 y 2006).

Ahora bien, no podemos trabajar con los clásicos dilemas de Kohlberg porque hoy la sensibilidad moral de nuestros alumnos y de la sociedad en general es diferente y porque los problemas que nos acucian son otros. Los viejos dilemas de Kohlberg eran culturalmente relativos, tuvieron su momento, pero hoy, como esperamos demostrar en un trabajo futuro, no generan apenas controversia. Tampoco somos partidarios de trabajar con dilemas hipotéticos sino con dilemas reales y más cercanos al horizonte vital de los jóvenes de hoy. Y naturalmente, no pretendemos los ambiciosos objetivos de Kohlberg y sus seguidores, expuestos a la crítica que seguidamente señalaremos, sino algo mucho más humilde: promover el desarrollo de ciertos hábitos deliberativos virtuosos en los estudiantes. En resumen, el trabajo con dilemas es extraordinariamente valioso en educación moral ya que el razonamiento moral se pone en marcha ante situaciones problemáticas; la discusión entre iguales y en un clima de participación puede favorecer el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro y, finalmente, nos permiten trabajar la dimensión comunicativa. Las críticas a Kohlberg no deberían hacernos olvidar que hay muchos elementos valiosos en su concepción de la educación moral, en su trabajo con dilemas y en su fracasado intento de instaurar comunidades justas en la escuela.

Hechas las consideraciones anteriores podemos repasar algunas críticas:

- Las características del material que se somete a las entrevistas de juicio moral provocan inconsistencias en las respuestas de los sujetos: el contenido de algunos dilemas en concreto induce respuestas de determinados estadios más que de otros; pequeños cambios en la redacción del dilema, o en la de las cuestiones, provocan cambios sustanciales en las respuestas.

- La *Entrevista de Juicio Moral* (MJJ) de Kohlberg ha sido objeto de críticas (por ejemplo, Kurtines y Crief, 1974) por su escaso rigor psicométrico si se siguen los estándares al uso en ciencias sociales. Aun cuando Kohlberg hiciera lo posible por objetivar el proceso de corrección ofreciendo innumerables indicadores de estadio en sus manuales de corrección, el propio carácter de la entrevista hace insoslayable la actividad hermenéutica, de interpretación, del entrevistador o del corrector.

- Por otro lado, la entrevista de Kohlberg es larga, requiere mucha dedicación de tiempo y, como ya se ha dicho, es difícil de calificar. Estas dificultades para pasar y evaluar dicha entrevista hicieron que algunos discípulos propusieran otras pruebas, siendo el *DIT (Defining Issues Test)* de James Rest la que más se ha extendido (más que el propio cuestionario de Kohlberg). El DIT es un test sobre comprensión y preferencia de juicios morales prototípicos de cada estadio. Es decir, el sujeto no tiene que expresar o que redactar los argumentos en defensa de su decisión sobre los dilemas sino sólo comprenderlos y elegirlos de unas listas que se le presentan. Asimismo el sujeto debe ordenar jerárquicamente las cuestiones de acuerdo con sus valores y preferencias. Una de las ventajas del DIT sobre el MJI de Kohlberg es que es menos interpretativo y más susceptible de objetivación, con lo que se puede pasar más fácilmente de manera colectiva y escrita. De esta manera sería también más factible en su aplicación a la enseñanza y a la ética profesional.

- Algunos experimentadores, como K. Rubin y H. Trotter (1977), encontraron baja fiabilidad test-retest (diferencias significativas entre resultados de los mismos sujetos ante dilemas y cuestiones similares en un período de varias semanas) y baja consistencia interna.

- Kohlberg sostenía que, según avanza el desarrollo evolutivo de los sujetos, aumenta la probabilidad de acuerdo ante dilemas concretos. Pero no puede afirmarse algo así cuando en el estadio 6 se describen varias estructuras o principios que podrían conducir, y que de hecho conducen, a decisiones contrarias.

- Es dudosa la preferencia de los sujetos por el estadio más alto alcanzado tal como pretendían haber establecido cognitivistas como E. Turiel, L. Kohlberg, M. Blatt, y otros. Ciertos ambientes pueden invitar a usar estructuras más bajas evolutivamente hablando que las que una persona dada ya ha alcanzado en otro ambiente. Jorge Adell (1990, 167-171) ha resumido los estudios de A. Cortese (1987) y de Ch. Levine (1979) sobre comprensión y preferencia de argumentos morales. El primero encontró que el juicio moral es más complejo y multidimensional de lo que Kohlberg afirmaba. Las circunstancias pueden influir en los sujetos haciendo descender el nivel de sus juicios en función de sus deseos, necesidades, condicionamientos, consecuencias previstas, relaciones especiales con los implicados, etc. Levine mantiene la hipótesis de que las estructuras morales están en la mente de las personas de modo compartimentalizado. Esta compartimentación es una estrategia cognitiva pero motivada por factores emocionales para permitir la existencia simultánea de creencias lógicamente contradictorias. Las variables que inducen la compartimentalización son variadas: hedonismo, culpa, temor al ridículo. Si un sujeto, por ejemplo, anticipa que

sus juicios pueden ser objeto de condena por otras personas significativas para él, modulará dicho juicio, prescindiendo si es necesario de sus convicciones morales.

- Es discutible la tesis de que las respuestas de los sujetos tienden a concentrarse alrededor de un estadio. Rest constata que no son infrecuentes los sujetos que fluctúan entre diversos estadios. La hipótesis de la “compartimentalización” encaja bien con esta observación.

- De una estructura determinada de razonamiento moral no se pueden inferir los juicios morales concretos que un sujeto producirá en una situación dada, ni tampoco puede inferirse partiendo de éstos la conducta que manifestará (la cognición no asegura la acción). Esto tiene su importancia porque la justificación última de la aplicación de este enfoque a la educación moral no es convertir a los sujetos en polemistas sino convertirlos en agentes morales racionales, en personas que, además de poseer un razonamiento sofisticado sobre la moralidad, muestren en sus acciones la adopción de dicho punto de vista moral y se comporten de acuerdo con una concepción adecuada de la justicia. Escribe Puig Rovira que hay dos caminos para tratar esta anomalía: completar el modelo cognitivo con nuevos factores que pronostiquen mejor la conducta o bien romper con el modelo y dirigirse en otra dirección, como la formación de hábitos y virtudes (Puig Rovira, 2003, 31). Nosotros defendemos que es posible una tercera vía pues la adquisición de hábitos virtuosos no nos parece incompatible con la aceptación de parte de la teoría de Kohlberg.

- Kohlberg no ha tenido apenas en cuenta los contextos específicos como influyentes en el desarrollo y razonamiento morales (Cortés, 2000). Tanto su punto de vista universalista y formalista como la modalidad de dilemas hipotéticos con que trabajaba parecen abonar esta crítica, que no sería tan ajustada si consideramos la etapa de las escuelas como comunidades justas. Actualmente, la postura para entender e investigar los aspectos del desarrollo es cada vez más integradora y ecléctica. El contexto ha pasado a ser una categoría fundamental de estudio para comprender el comportamiento y el desarrollo. No sólo el contexto real, sino también el percibido por la persona.

- Puede que, como consecuencia de la discusión de dilemas morales, se forme una capacidad para argumentar moralmente sobre personas, situaciones y posibilidades de actuación ficticias, sin que después se haga uso de la capacidad de juicio moral en situaciones de conflictos reales (Straughan, 1986). Para soslayar, o al menos atenuar este defecto, proponemos construir los dilemas a partir de casos reales y próximos, que impliquen verdaderamente a los educandos, incluso trabajar con problemas que afecten a los intereses de los propios alumnos.

- La aplicación de las ideas iniciales de Kohlberg a la enseñanza reglada trajo consigo una estéril oposición entre forma y contenidos. Dichas ideas tuvieron mucha difusión entre profesores y pedagogos que no tuvieron conocimiento o no tomaron en consideración el hecho de que el propio Kohlberg rectificó sus planteamientos iniciales para dar cabida a los contenidos en la educación moral. El caso es que muchos pedagogos opusieron “educar en contenidos” y “educar para el desarrollo”, conocimientos y procedimientos, rechazándose los contenidos o el conocimiento como base del currículo. Esta absurda polémica ha tenido efectos negativos para la enseñanza en España.

### 3.2. Vigencia

Pese a todo lo anterior, la teoría de Kohlberg mantiene su vigencia y su utilidad en numerosos aspectos, que queremos pasar a enunciar. Permite al alumnado vislumbrar la complejidad de la moralidad y de la formación de la personalidad moral, que incluye muchos factores y competencias sin poderse reducir a ninguno de ellos. Complejidad más admirable si consideramos que además de los aspectos más tenidos en cuenta por el enfoque cognitivo evolutivo hay otros emocionales, afectivos y biográficos de los sujetos, que también se han revelado fundamentales en la configuración de esa personalidad moral.

La teoría evolutiva de Kohlberg suministra una compleja descripción de la ontogénesis de la moralidad y una descripción general aceptable de diferentes estadios morales que encajan bien con la observación de ciertas actitudes y juicios morales (dicho esto con todas las reservas de las que hemos dejado constancia en la parte crítica de este trabajo).

Es fructífero el ejercicio del equilibrio reflexivo en la discusión de dilemas morales en el aula, es decir, la práctica de procesos en los que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas.

Merece la pena trabajar mediante casos prácticos que pongan en juego conocimientos, principios morales y deontológicos, juicios deónticos y juicios de responsabilidad, aun cuando no podamos precisar hasta qué punto el razonamiento impele a la acción o hasta qué punto los sujetos de los estadios más altos actúan coherentemente con su elección de deber.

El método de Kohlberg y seguidores, complementado con otras aportaciones teóricas y prácticas, es apropiado para intervenir en educación moral sin adoctrinar y para estimular el pensamiento moral. La aplicación de este método conlleva respeto por las personas, compromiso activo de los estudiantes y construcción de las decisiones entre todos; algo que se nos antoja fundamental para la formación de una verdadera ciudadanía democrática.

Hemos dejado para el final el comentario sobre el experimento llevado a cabo por Kohlberg y sus discípulos en las *just communities*. Si consideramos que ellos mismos reconocieron que fue bonito mientras duró pero que «el enfermo murió», parecería que no hay nada más que decir. Es fácil enunciar unas cuantas críticas que podrían explicar el fracaso: había, y hay, muchos obstáculos para la generalización de un modelo de democracia participativa en la institución educativa; exige esfuerzo por parte de todos, dinero, flexibilidad en la organización de los centros, preparación ardua de los docentes, etc. Si, como afirma Peters (1984), al palacio de la autonomía se accede por la antesala de la heteronomía, es probable que la instauración de comunidades justas fuera ingenuamente idealista a propósito de la propia naturaleza humana. Kohlberg habría pecado, de esa manera, de excesivo optimismo antropológico.

Ahora bien, ¿y si el problema consistió en que Kohlberg se anticipó a su tiempo? ¿Y si existiera ahora un contexto más apropiado para dicho experimento? No decimos que el contexto sea mejor (¿quién mantendría eso comparando la sociedad aparentemente más crítica, rebelde y reflexiva de la época de Kohlberg con la actual, más acomodada, banal e indiferente?), decimos que quizá sea más apropiado para una implementación de prácticas de educación moral en contextos más dialogantes, horizontales y participativos. Tradicionalmente, la escuela tenía como objetivo socializar a los niños en unos valores bien asentados mediante instrucción y disciplina. Pero la modernidad ha ido socavando la tradición y, por otro lado, algunos valores necesarios para compactar la sociedad han dejado también de tener vigencia. Entre ellos, la disciplina y la autoridad. Las posibilidades de vida son más complejas y están cada vez más abiertas, y la autoridad ya no vale como criterio para educar. Este proceso no ha hecho más que acelerarse y plantea actualmente serias dificultades a educadores que se hallan ante problemas que no tenían las anteriores generaciones de educadores.

Además, nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy son la primera generación que ha crecido con la nueva tecnología digital. Los nativos digitales están acostumbrados a trabajar con sobrecarga de información y procesarla rápidamente. Han desarrollado destrezas escaneadoras y de lectura de iconos. Son hábiles gestionando procesos en paralelo y multitareas. Prefieren aprender haciendo. Les gusta más los recursos audiovisuales (gráficos, imágenes, etc.) que los textos; el acceso aleatorio (como el hipertexto) que el lineal. Trabajan mejor en red. Tienen poca paciencia para la lectura, para la lógica secuencial y para las pruebas clásicas de evaluación. Les gusta aprender jugando y no es fácil motivarlos sin recompensas inmediatas y frecuentes. La televisión e Internet están erosionando la autoridad cognitiva del profesor. Veámoslo en esta respuesta

que da un joven a una pregunta que se le plantea en el contexto de una encuesta para el Instituto de la Juventud de España: “ahora tú entras a Google y ahora nadie es un erudito que te puede dejar en evidencia, sabes dónde está, esto es así ¿qué más? te bajas el disco y en dos días sabes también” (Gordo, 2006, 76). Todo el mundo puede saber de todo, ser un experto en cualquier tema. De este modo los criterios de distinción cultural quedan redefinidos. La educación está instalada en una crisis que, desde nuestro punto de vista se hará crónica por una sencilla razón: la estructura económica y laboral pone las cosas difíciles a los padres y la aceleración y complejidad de los cambios, con los tecnológicos en vanguardia, se las complica a padres y profesores. La paradoja, es que, aun cuando todos ellos se ocupen de la educación, a menudo su esfuerzo sea insuficiente pues las exigencias de formación serán mayores.

La institución escolar no puede (o no debe) seguir muchos años dando lo que ahora da y como lo da en un mundo digital. Los nuevos entornos tecnológicos plantean a los gobiernos y a los profesores la oportunidad y la responsabilidad de hacer lo que no se ha podido o querido hacer hasta el momento presente. Si no se afronta esta responsabilidad ya podemos olvidarnos de educar o lo haremos en el ambiente de malestar e ineficiencia actuales.

La solución pasa por una reforma en profundidad de la enseñanza. Escuelas y profesores seguirán siendo imprescindibles, pero otro tipo de escuelas y de profesores. Los autores de la plataforma *Moodle* hablan de un nuevo modelo pedagógico: el constructivismo social, basado en las nuevas tecnologías interactivas. Hay que incorporar nuevas formas de aprender y de comunicar. Entre las primeras, incorporar métodos más constructivistas en que se «aprenda haciendo» y que tengan como fin que los alumnos «aprendan a aprender», ir más rápido, menos paso a paso, con multitareas en paralelo. Entre las segundas, hay que aprovechar las nuevas oportunidades que suministran las tecnologías digitales de comunicar (*software* social); de interacción y colaboración (foros, *blogs*, *wikis*, favoritos, etc.). Es en este nuevo contexto en el que, quizá, el modelo constructivista de aprendizaje, junto a la noción de la comunidad democrática como medio de la educación moral y la idea de comunidades justas, pueden tener una segunda oportunidad. Por ello, la utopía de Kohlberg, adaptada y mejorada, nos parece una utopía posible.

### Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1990): *Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación* (Tesis doctoral), Valencia, Universitat de València.

- Blatt, M. y L. Kohlberg (1975): "The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement", *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cortés, M. P. (2000): *Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner*, País Vasco, UPV, Dep de Psicología evolutiva y de la educación.
- Cortese, A.J. (1987): *The internal consistency of moral reasoning*, Illinois, Illinois State University.
- Gordo L., A (2006): *Jóvenes y cultura Messenger*, Madrid, FAD-INJUVE-Caja Madrid.
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1984.
- Kohlberg, L. y J. Reimer (1997): "De la discusión moral al gobierno democrático", en Kohlberg, Power y Higgins (eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 21-47.
- (1997): "El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario", en Kohlberg, Power y Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 49-79.
- (1997): "Una semana en la vida de Cluster", en Kohlberg, Power y Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 81-116.
- Kohlberg, L.; F.C. Power y A. Higgins (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1989.
- Kurtines, W. y E.B. Crief (1974): "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- Linde A. (2003): "Construir dilemas morales a partir de los medios audiovisuales", en *ALFA* (Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía), 12, pp. 225-233.
- (2006): "Utilidad del utilitarismo en la discusión de dilemas de la información", en *Telos. Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, vol 13, Nº 1-2, 2004, pp. 177-198.
- (2007): *El periodista moral*, Huelva, Ediciones Grupo Comunicar.
- (2008): "La TV como medio de educación moral de la ciudadanía democrática", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación*. Vol. XVI. Nº 31, pp. 51-56.
- Milgram, S. (2003): *Obediencia a la autoridad*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Overley, N. (Comp.) (1970): *The Unstudied Curriculum*, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Peters, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. México, FCE.
- Rubin, K. y Trotter (1977): "Kohlberg's moral judgement scale: some methodological considerations", *Developmental Psychology*, 13, 535-536.
- Scharf, P. (ed.) (1978): *Readings in Moral Education*. Minneapolis, Winston Press.
- Straughan, R., (1986): "Why act on Kohlberg's moral Judgements?", en Modgil, S. y C. Modgil, (eds.), *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*, London, Falmer, pp. 149-157.