

LA EDUCACIÓN MORAL EN KOHLBERG: UNA TEORÍA APLICADA A LA ESCUELA*

por KEVIN RYAN

Boston University

La formación del profesorado en los Estados Unidos ha sido atacada casi desde el mismo momento en el que de ella se hizo cargo la Universidad, a comienzos de nuestro siglo. Este tema ha sido la cabeza de turco en cada una de las comisiones científicas que sucesivamente se han creado y el blanco de las iras de todos los intelectuales de prestigio nacional en repetidas ocasiones. Las críticas, aunque contradictorias, han sido constantes durante décadas: los cursos de pedagogía son de dudoso contenido —muy anecdóticos—, no científicos, centrados en la teoría y prestando excesiva atención al conocimiento técnico, al proceso; los cursos de pedagogía son demasiados, lo que se traduce en que el futuro educador tendrá poco tiempo dedicado a obtener una educación sólida en artes liberales. Los profesores, por último, son mediocres por lo general, y salen generalmente de los grupos menos competentes entre los estudiantes de la Universidad.

Estas críticas se unen a la actual crítica más amplia de que quienes se gradúan en los programas de formación del profesorado reciben unos conocimientos escasos y frecuentemente erróneos, que además son impartidos con métodos educativos de dudosa valía.

El profesorado americano es «culturalmente analfabeto», en términos de una reciente crítica realizada por E. D. Hirsch Jr. [1]. La misión

* Texto de la conferencia pronunciada en el Symposium Internacional «Desarrollo Humano y Educación», celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, del 28 al 30 de octubre de 1991.

esencial del maestro, que es enseñar lo que es más valioso, se encuentra más allá de sus propias posibilidades, ya que ellos nunca lo han aprendido.

Esta repetida idea acerca de los programas de formación del profesorado adopta diferentes formas, yendo desde el menosprecio hacia las cualidades que poseen las personas seleccionadas para asistir a programas, al juicio cercano a la desesperación sobre el calibre intelectual de aquellos que instruyen a nuestros profesores. En el fondo de este difundido descontento con la calidad de los programas de formación del profesorado, late la nunca explicada creencia de que la raíz del problema en las escuelas americanas es de carácter intelectual. En efecto, muchos creen que si tuviéramos profesores más inteligentes, en posesión de más y mejores conocimientos, los problemas de la escuela estarían en su mayor parte resueltos.

Tales extendidas críticas, a mi modo de ver, están a punto de ser reemplazadas por un nuevo tipo de censura dirigida a los profesores y a su educación. Esta nueva crítica parece estar en este momento cobrando fuerzas para el asalto. Puede tener diversas formulaciones, pero es quizá en los versos del poeta irlandés William Butler Yeats en donde se capta más fielmente la idea:

«En la dispersión de los elementos
el centro no se mantiene»

(«Things fall apart
The center does not hold»)

La gran inquietud que preocupa a muchos americanos es que el vínculo moral que ha mantenido al país unido, está desapareciendo. Los principios morales y las virtudes cívicas requeridas para el mantenimiento de la democracia, están en evidente decadencia. Recientemente, *The New Republic*, un representativo periódico de línea liberal y dedicado a comentar temas socio-políticos, advirtió del «panorama de decadencia que se esconde tras la erosión de los valores» reemplazados por una «libertad personal sin límites» [2]. Tales manifestaciones son el eco de lo que ha llegado a ser la música de fondo del problema, que se manifiesta tanto en la denuncia de encontrarnos en una situación de aburrimiento nacional, hecha por el que fue Presidente Carter, como en las acusaciones realizadas por el psicólogo Robert Coles, quien mantiene que la juventud americana carece de brújula moral.

Si es cierta la acusación que afirma que la sociedad americana ha fallado en proyectar y transmitir los valores en los que se asienta,

indudablemente esto será así merced a la colaboración de muchos factores que han favorecido esta situación, desde un público impulsado por los medios de comunicación de masas al afán de consumo, a la monótona y desilusionante actuación de los líderes políticos. Hemos, también, de considerar el cambio estructural sufrido en la familia, y todo ello sin perjuicio de que las escuelas se responsabilicen de la parte de culpabilidad que les es propia.

En los Estados Unidos la escuela pública se constituyó con la misión de formar al individuo en las virtudes, hábitos intelectuales y habilidades técnicas necesarias para ser ciudadanos en una sociedad democrática. Los fundadores de nuestro país se dieron cuenta de que un gobierno democrático era una invención social que requería variados elementos para su configuración. Entre estos elementos sobresale la existencia de ciudadanos en posesión de los principios éticos necesarios para la convivencia con los demás, para poder participar como jurados en los Tribunales, para saber elegir cuidadosamente a los mejores en los comicios electorales. Los ciudadanos necesitan saber apreciar y proteger ideas tales como «bien común» y «tolerancia para con los derechos de los otros». Necesitan ser capaces de trabajar para la consecución de este bien común y para la protección cuidadosa de los derechos de su prójimo.

En 1781, en plena Guerra de la Independencia, John Phillips, un rico hombre americano, fundó lo que llegaría más tarde a constituirse como una de las escuelas secundarias de más categoría: la Academia Phillips Exeter. En el Acta de donación, el benefactor escribió las siguientes palabras:

«Por encima de todo, esperamos que la atención de los instructores para el desarrollo de la inteligencia y de la moral de la juventud que se encuentra a su cargo, prevalezca sobre cualquier otro empeño; teniendo bien presente que la virtud sin sabiduría es débil y frágil, la sabiduría sin bondad es peligrosa, y que ambas unidas modelan un carácter noble, estableciendo firmes cimientos al servicio de la Humanidad» [3].

Esta declaración refleja la perspectiva del tiempo y, como corroboran los antecedentes históricos, manifiesta que el propósito de la educación es, a la vez, intelectual y moral. Más aún, se espera de los educadores que, de modo positivo y directo, infundan en los niños las tradiciones morales de su comunidad, así como procuren que sean personas con carácter.

Ahora bien, con el paso del tiempo, la escuela pública se muestra como incapaz para transmitir valores personales y sociales o, incluso, lo

que es más preocupante, transmitiendo valores que debilitan una buena ciudadanía. La finalidad de esta conferencia es afirmar que la obra del difunto Lawrence Kohlberg, ha contribuido de forma positiva a la ola creciente de pérdida de confianza en la capacidad de la escuela pública para proporcionar una verdadera educación moral.

La escuela neutra, ajena al mundo de los valores

Un amigo mío, psicólogo de uno de los Colleges más famosos de artes liberales, con profundas raíces religiosas, desarrolló un pequeño cuestionario para sus clases de psicología educativa. El test propone lo siguiente:

Supongamos que se nos pide enseñar educación moral a un curso de séptimo grado. Si tuviera que elegir entre uno de los dos modelos especificados a continuación, ¿por cuál se decidiría?

A. El primer modelo consiste en estimular a los estudiantes en el desarrollo de sus propios sistemas de valores. Se le presentan a los estudiantes una serie de problemas morales provocativos y se les anima a que cada uno defienda su solución. Se parte de la base de que no hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas; cada estudiante debe decidir por sí mismo lo que es correcto y lo que no lo es. Se promueve en los alumnos el principio de no enjuiciar los valores que discrepan de los suyos.

B. El segundo modelo implica el esfuerzo consciente por enseñar virtudes específicas y rasgos de carácter concretos, tales como la valentía, la justicia, el autocontrol, la honestidad, la responsabilidad, el ejercicio de la caridad, la obediencia a las autoridades legales, etc. Estos conceptos se presentan y explican, siendo a la vez ilustrados por ejemplos memorables de la Historia, la Literatura o en acontecimientos actuales. El profesor defiende su firme creencia en la importancia de estas virtudes y mueve a los estudiantes a practicarlas en sus propias vidas.

Cuestión 1. Elegir A o B.

Cuestión 2. ¿Estaría de acuerdo en dar sus clases si B fuera la única opción posible? [4].

Pues bien, cerca del 90% de los futuros profesores, seleccionaron la opción A, la opción de los problemas éticos sobre cuyas soluciones el profesor evita cualquier juicio. Más aún, la mayoría de los profesores rechazarían enseñar en ese curso si en él unos valores específicos y

unos rasgos de carácter fueran a ser conscientemente transmitidos, si en él el profesor tuviera en cuenta las oportunidades que da el curriculum para transmitirlos y si en él se pidiera a los profesores que firmemente defendieran estas virtudes y que recomendaran encarecidamente su práctica a los estudiantes.

Aunque el trabajo está basado en una pequeña muestra de futuros profesores, si bien tomada en un campus cristiano y más bien conservador, los resultados son bastante similares a los que he obtenido hace pocas semanas. Apliqué ese test a una clase de 94 estudiantes de licenciatura que estaban siguiendo su primer curso en la Universidad de Boston. El 88% seleccionó la opción A, el 9% seleccionó la opción B, quedando el 3% restante compuesto por los indecisos. El 40% informó que no estaría dispuesto a enseñar al grupo si la B fuera la opción única. Las consecuencias, por tanto, fueron análogas a las obtenidas por mi colega en una universidad confesional. Añadiría que estos resultados se ajustan a la idea que tengo sobre las preferencias de la mayoría de los profesores con quienes he trabajado durante las últimas dos décadas. Por el contrario, pienso que si los padres realizaran el mismo cuestionario, elegirían mayoritariamente la respuesta B, aquel modelo que busca la educación moral más directamente.

Esto significa que, en la actualidad tenemos, en los Estados Unidos, una curiosa y problemática situación educativa. En la medida en que predominan las familias en las que padre y madre trabajan fuera del hogar (estando en su mayor porcentaje hoy la separación y el divorcio), y en la medida en que la influencia de las iglesias en este asunto continúa siendo escasa, se nota una creciente presión sobre la escuela. En efecto, pensando que la escuela absorbe tanto tiempo y energías durante los años formativos, se la considera como el lugar propio para aprender los valores éticos y las virtudes morales. De hecho, aproximadamente cuatro de cada cinco padres en total, desean que en la escuela pública se instruya a sus hijos activamente en los preceptos y comportamientos morales. Más aún, este porcentaje aumenta entre padres cuyos hijos asisten a la escuela pública. Sin embargo, la mayoría de los profesores piensa que no deben entrar en el ámbito moral o no saben cómo hacerlo. Han sido enseñados que si tienen alguna misión sobre las necesidades morales de sus estudiantes, se tratará de adoptar el modelo indirecto, es decir, una posición neutral frente a los valores tal y como queda expresado en la citada opción A. Desde mi punto de vista, quien mayor responsabilidad ha tenido para legitimar y dar respetabilidad académica a esta idea ha sido Lawrence Kohlberg, de la Universidad de Harvard.

El profesor Kohlberg, amigo y colega hasta su muerte ocurrida en el

año 1987, no debe ser considerado como el responsable único de la promoción de la idea de que ha de procurarse un «profesor neutral en el ámbito de los valores, trabajando en una escuela ajena a cualquier valor». O lo que otros califican como el planteamiento de la educación según una perspectiva moralmente hablando relativista. De hecho, en esa promoción intervinieron muchos más, aparte de Kohlberg.

En los años sesenta y setenta, los principios y valores morales que habían presidido la vida de los Estados Unidos, fueron objeto de un duro ataque. Tuvimos una revolución sobre los derechos civiles, que trajeron a la conciencia de los americanos una larga historia de actitudes y prácticas racistas y sexistas. El rol de la mujer fue ampliamente discutido y se elevaron muchas quejas contra la situación anterior. El país fue confundido y dividido sobre una larga y fea guerra en el Sudeste asiático. Nuestro Vicepresidente, más que rechazar las acusaciones de que había admitido sobornos, dimitió. Poco después el Presidente de los Estados Unidos también hubo de dimitir acosado por un escándalo sobre espionaje en las oficinas centrales del partido de la oposición. Estas cosas extendieron una actitud contraria a toda autoridad y se desarrollaron numerosas acciones para debilitar todas las instituciones, desde la familia a la Universidad. A esto se sumaron nuevas actitudes sobre la sexualidad y el matrimonio mismo, así como una visión relajada sobre el pretendido uso de las drogas como diversión. Además, salvo su conversión en lugar de encuentro para manifestaciones de protesta social, las iglesias perdieron su liderazgo. Los mismos que en otro tiempo desearon parecerse a Cristo, trataban ahora de emular a John Lennon. En la Universidad, las ciencias sociales estaban a la vanguardia del cambio y emergieron como nuevos profetas intelectuales personas del talante de Carl Rogers, Abraham Maslow y B. F. Skinner.

Las consecuencias de todo este tumulto y cambio, fueron que los profesores, al igual que la mayoría de sus conciudadanos, pusieron en entredicho sus propios códigos morales. El profesorado, en particular, comenzó a guardar en secreto sus propios valores, asumiendo la extendida actitud de mantener que las costumbres morales de sus convecinos concernían únicamente a ellos mismos y no debían ser enjuiciadas por otras personas. Esta actitud contraria a toda autoridad fue expresada por numerosos dichos populares como «vive y deja vivir», «haz lo que quieras hacer» y «si te sientes bien, hazlo». Como se puede fácilmente suponer, es difícil ser profesor en tal ambiente y, de modo especial, es difícil intentar instruir, en este clima, sobre los códigos éticos y morales y sobre los ideales de la sociedad.

Lawrence Kohlberg fue profesor en todo este período, y no permaneció ajeno a estas fuerzas sociales y corrientes intelectuales. De hecho, decidió incluirse en ese movimiento y entrar a formar parte del proceso transformador. Fue él mismo, junto con sus discípulos, quien dirigió las acusaciones en contra de la enseñanza directa en los valores morales. Kohlberg acostumbraba a escribir y hablar contra lo que él calificaba como uso adoctrinante de la escuela e incluso recurría a ridiculizar todo intento directo de favorecer las actitudes y hábitos morales, diciendo que era algo semejante a pretender dar a los jóvenes «un viejo saco con virtudes».

Por supuesto, Kohlberg tenía lo que para muchos era una alternativa optimista, bien fundada intelectualmente y que se llamaba la teoría del desarrollo cognitivo aplicado a la educación moral. Parecía que con ello se daba respuesta satisfactoria a lo que tanto ansiaban las escuelas americanas.

Recuerdo vivamente el comentario que me hizo el filósofo Michael Scriven en el otoño de 1970. Scriven, con mucho entusiasmo, afirmaba que mientras las investigaciones de Benjamín Bloom y James Coleman mostraban lo dificultoso que resulta conseguir un desarrollo intelectual mediante el sistema escolar, «Kohlberg demuestra que incluso la más leve intervención puede tener una influencia profunda en el ámbito moral» [5]. Posteriores estudios probaron que eso estaba muy lejos de ser cierto. Pero, a pesar de ello, Kohlberg y su teoría de los estadios de desarrollo moral y sus estrategias de intervención, parecía daban la respuesta a lo que las escuelas públicas exactamente ambicionaban: una vía definitiva para que las escuelas influyeran en la vida moral de los alumnos, sin tener que recurrir a «imponer valores» sobre los jóvenes.

A lo largo de la década de los setenta y principios de los ochenta, numerosos profesores bien intencionados e incluso los formadores de éstos, se asieron a este planteamiento, que se mostraba como democrático y respaldado por investigaciones sólidas.

Los dineros de las principales fundaciones americanas se invirtieron en la Harvard Graduate School of Education, a la que fueron un buen número de jóvenes licenciados brillantes y activos. Kohlberg y su teoría llegaron a constituir el camino respetable para comprometerse en la práctica de la educación moral. Kohlberg fue, de hecho, un movimiento.

La Teoría de Kohlberg

La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo cognitivo en la educación moral, experimentó constantes variaciones a lo largo de sus treinta años de experiencia. La preocupación central de Kohlberg estaba en la estructura del pensamiento moral de la persona. A él lo que le interesaba era «el cómo del razonamiento moral». Aunque sin duda ese desarrollo se dirigía a un «producto» —esto es, la persona moralmente madura— para Kohlberg el énfasis recae en el proceso. Es esencial en su teoría la ausencia de interés por el contenido moral, por entrar a detallar respuestas específicas a cuestiones reales.

La teoría de Kohlberg, en su forma clásica (posteriormente revisada) defiende que las personas pueden progresar a través de una serie de seis estadios en el pensamiento moral, cada uno de los cuales tendría diferentes características estructurales. Kohlberg señala que el proceso o modo de razonamiento, es claramente diferente en cada uno de ellos. En esto Kohlberg consideró que se basaba en la obra de Piaget y en sus hallazgos de que las personas piensan de un modo cualitativamente distinto según la edad que tienen.

Más aún, Kohlberg descubrió que la gente avanzaba de un estadio a otro según un esquema predecible, comenzando a los tres años, más o menos, en el Estadio Primero y avanzando como consecuencia de la calidad de sus relaciones con el medio ambiente. Como resultado de la propia experiencia, la persona pudiera quedar fijada en un estadio en particular, incluso en el primitivo Estadio primero. La mayoría de los adultos, sin embargo, progresan hasta el Estadio 3 ó 4, pero pasar a Estadios superiores es más difícil. Kohlberg reconoció que, según su método basado en el planteamiento de problemas para analizar el grado de desarrollo moral, ningún sujeto llegó al Estadio sexto y dijo que quizá tal Estadio «solamente existe en mi imaginación» [6]. Sin embargo, Kohlberg pensó que los razonamientos de Jesucristo, Martin Luther King y otros, evidenciaban la existencia de lo que él llamaba Estadio Sexto.

Desde mi punto de vista, lo que provocó gran interés por el trabajo de Kohlberg fue la fascinante idea de la interacción del alumno con el entorno. Kohlberg y otros proponían que a través de un cierto tipo de interacción con el ambiente, el nivel del razonamiento moral de la persona, y presumiblemente su comportamiento, mejoraba claramente. En concreto, si a los niños en edad escolar se les propusiera discusiones estructuradas acerca de determinados problemas morales, esta activi-

dad les ayudaría en la transición de un estadio de razonamiento moral a otro superior.

En su obra última Kohlberg desarrolló el concepto de la escuela como «comunidad justa», en la cual los niños tuvieran responsabilidades reales y sustanciales en el gobierno de la escuela y en su sistema disciplinar. De nuevo esta moralmente rica «interacción con el entorno» iba a conducir a la consecución de un estadio más alto de pensamiento moral y de comportamiento. Por tanto, no se trata de sermonear a los jóvenes. No necesitan los profesores ser modelos morales. No hay que recurrir a las clásicas historietas supuestamente edificantes. No hay que intentar mover a los jóvenes con las vidas de santos o héroes (de quienes la nueva ortodoxia pone en duda su santidad y heroicidad). Podemos decir que la transición de un estadio a otro viene provocada simplemente por la interacción adecuada con el ambiente. Más concretamente, el profesor tiene, según las ideas de Kohlberg, cuatro tareas básicas.

Tarea 1. Ayudar al alumno a que descubra un problema o conflicto moral desde una perspectiva de desarrollo.

Tarea 2. Ayudar al alumno a descubrir los modos alternativos de resolver dicho problema moral.

Tarea 3. Ayudar al alumno a reflexionar sobre lo bueno y sobre lo malo, sobre la adecuación o inadecuación de su proceso mental.

Tarea 4. Ayudar al alumno a saltar al siguiente estadio de desarrollo moral, pues, según su teoría, será tal interacción la que tiene un efecto terapéutico, moralmente hablando.

Todo ello diríamos que es bastante sencillo y poco exigente para el profesor. Y éste el mensaje educativo que se suponía necesario en un tiempo, y dentro de una comunidad educativa, que estaba dudoso sobre los valores morales y sobre qué cosas debieran hacerse tanto en la vida personal como social.

Mientras que muchos educadores hablaban y escribían sobre estas ideas, las tesis de Kohlberg fueron objeto de amplias críticas por parte de la comunidad científica, a partir de principios de los setenta, y un número considerable de críticas preocupantes comenzaron a aparecer. (Agradezco la ayuda del profesor Paul Vitz por sus excelentes críticas a Kohlberg) [7].

A continuación presento brevemente algunas de las objeciones y críticas más interesantes.

Crítica acerca de la metodología

Encontramos múltiples críticas sobre la teoría de Kolberg «per se». La primera de ellas se basa en que el mismo autor modificaba continuamente su teoría, desde su creación en los años cincuenta hasta el final de su vida acaecida a mediados de los ochenta. Así, en un principio establece un Estadio Sexto, eliminándolo posteriormente al descubrir que nadie había llegado a él, del mismo modo que luego añadió un Estadio transicional de nivel B/C.

Además las valoraciones empleadas para determinar en qué estadio se encuentra un sujeto, están en constante cambio, de modo que con el mismo test un individuo puede situarse en el nivel cuatro o en el nivel cinco o en el nivel B/C. Es algo así como si se pretende medir a alguien con una cinta elástica. Ahora bien, si tales modificaciones y reajustes son razonables al formular una teoría, no son tolerables cuando nos encontramos con una teoría que ya pretende aplicarse al mundo real de las clases y de las escuelas.

Crítica feminista

Quizá la crítica más conocida sobre la teoría de Kohlberg proviene de unas de sus propias antiguas alumnas, Carol Gilligan [8]. Mientras que a muchos les pareció sospechoso el hecho de que los hombres recibieran como media mejores calificaciones en el test de Kohlberg, y otros se maravillaban de cómo Kohlberg podía proponer una teoría universal del desarrollo humano, basándose en una muestra de 75 varones jóvenes americanos, Gilligan llevó la crítica más adelante y formuló su propia teoría acerca de las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de percibir y responder a los problemas morales. Dejando aparte los méritos de la teoría de Gilligan, su trabajo muestra una llamativa carencia en la investigación de Kohlberg, si no en su teoría.

Crítica de su miopía cultural

Kohlberg frecuentemente ha defendido que sus estudios morales son universales. Con todo, aunque él y otros han publicado resultados de algunos estudios transversales acerca del proceso de desarrollo moral en otras culturas —Gran Bretaña, Israel, Canadá, Yucatán,

India y Honduras— la defensa de la universidad queda por probar con datos suficientes. De hecho, estos estudios mostraban cómo el estadio de desarrollo moral alcanzando está en relación directa con el grado de desarrollo tecnológico. El nivel de pensamiento moral de los americanos y de los canadienses suele ser más alto que el de los turcos o los del Yucatán.

¿Podría ser que el mapa definido para una comunidad determinada no encajara en otro contexto cultural? ¿Podríamos encontrarnos con que los principios sobre la justicia pertenecientes a un pueblecito turco no estuvieran bien vistos en una urbe americana? Descubrimos más de un indicio de imperialismo intelectual y cultural en todo este asunto.

Crítica sobre el relativismo

Si bien Kohlberg insistía en que su fórmula no era relativista y que se dan principios universales en el juicio moral que pueden ser observados en toda cultura, diversos filósofos expresan sus dudas en este punto.

Kohlberg pensaba encontrar en Piaget el apoyo de su modelo general de desarrollo. Ahora bien, mientras que Piaget muestra que en la medida en que los niños desarrollan nuevas estructuras cognitivas, se capacitan para resolver mejor problemas intelectuales, el desarrollo en Kohlberg sólo significa alcanzar estructuras mentales más complejas. Y desde el momento en que Kohlberg ignora el *contenido* en favor de la estructura, no hay vía satisfactoria para juzgar en una determinada situación qué solución es la mejor.

Si consideramos, por ejemplo, el famoso problema de Heinz, en el que un hombre roba un medicamento que puede salvar la vida de su esposa, veremos que una persona situada en el Estadio 5 (caracterizado por su orientación moral basada en la legalidad de un contrato social) alegará que nuestro hombre no actuó moralmente, pues incumplió un compromiso social y legal, al no proporcionar al farmacéutico su justa compensación económica por el producto. De acuerdo con la teoría de Kohlberg, este individuo está actuando en un Estadio superior de moralidad al de otra persona que se situara en el Preconvencional Estadio 2 (caracterizado porque su orientación moral es individualista, siguiendo las normas cuando van en interés de alguien). En efecto, desde esta perspectiva del Estadio 2, por estar casado con esta mujer, Heinz robará la droga por considerar que tiene compromisos concretos

para con ella y que ella le hará bien a él en el futuro («Mi mujer se lo merece y, además, a mí me gusta tenerla a mi lado»).

Aunque teóricamente el Estadio 5 ocupa un lugar superior en la escala, no tengo la menor duda (¡como pienso tampoco la tendría la esposa!) que la persona que estuviera en el Estadio 2 habría tomado una decisión moralmente más madura.

El problema, en mi opinión, es que una teoría moral que carece de la capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo, es de escasa utilidad para orientar el trabajo de aquellos —profesores y padres— de quienes se espera que enseñen a los jóvenes un sistema ético adecuado o que les proporcionen una brújula para orientarles moralmente en su actuación.

Crítica sobre sus condicionamientos ideológicos

Encontramos diversas curiosidades en la investigación de Kohlberg. Los maridos son moralmente superiores a sus esposas, las gentes de la ciudad superiores a quienes viven en el campo, los estudiantes en las diversas ramas de Ciencias Empresariales superiores a los restantes estudiantes universitarios; las personas ricas y bien educadas superiores a los pobres y poco educados; los americanos frente a todas las demás nacionalidades objeto de estudio. Mientras que todo esto es gratificante en mi caso, y presumiblemente para otros ricos, blancos y bien educados varones americanos, mi experiencia personal no permite apoyarlo. ¿No será que el error se encuentra en el instrumento de medida? ¿No será que hay una específica ideología occidental, política y social, que entreteje la teoría de Lawrence Kohlberg y su escala de medida del desarrollo moral?

Como señala Paul Vitz:

«... en vano buscamos en los escritos de Kohlberg preocupación alguna por estudiar la moral sexual, el aborto, la liberación de los controles del Estado, etc. En vez de esto, los temas morales en los escritos de Kohlberg son los mismos que se encuentran en los autores movidos por la ola secularista que estuvo de moda entre los años sesenta y ochenta: Watergate, la masacre de My Lai, la obediencia en el servicio de armas, el caso de la eutanasia por misericordia, etc.» [9].

Parece, así, que la idea más bien obvia de Kohlberg de que la mayoría de las personas al hacerse mayores y tener más «interacciones con el ambiente» mejoran su razonamiento moral, ha sido hundida en su caso

por el peso de lo que podríamos llamar «la agenda de Harvard», es decir, este concreto «saco de valores» defendido firmemente por destacados intelectuales. Bajo el disfraz de proporcionar un camino para la educación moral en la escuela, Kohlberg y sus seguidores, en efecto, lo que ofrecen es una muy concreta y cada vez más discutida perspectiva del mundo.

Orígenes de la popularidad de Kohlberg

Hay muchas otras críticas acerca del trabajo de Kohlberg, como la de aquellos que señalan sus prejuicios antireligiosos (cualquier referencia a Dios es autoritaria) y las que tratan acerca de problemas de tipo empírico. Con todos estos impedimentos la cuestión es: ¿qué ha motivado que el pensamiento de Kohlberg haya llegado a ser tan popular y permanezca durante tanto tiempo siéndolo?

En primer lugar, permítanme restringir los límites en los que se desenvuelve esta popularidad, puesto que se trata de una popularidad estrictamente en el ámbito universitario, en los centros de formación de profesores, entre los autores que estudian temas sobre educación, especialistas de currículos escolares..., aunque se da muy poca evidencia de que los profesores apliquen la teoría del desarrollo cognitivo en sus clases. En esencia, la popularidad de esta teoría es solamente «teórica», no práctica. Los profesores la encuentran demasiado pesada y difícil de aplicar en las clases. Aún cuando algunos comparten sus ideas e incluso usan el sistema de plantear problemas morales en la clase, se observa que hay una proyección muy poco sólida de estos planteamientos en el aula.

Por otra parte, su teoría ha sido muy influyente en lo que se refiere al pensamiento sobre temas educativos. A este respecto podemos decir que ha contribuido a la práctica del aula de manera negativa. Al ridiculizar la educación moral «directa» con su «saco de virtudes», ha fomentado la creencia de que los profesores deben mantener una actitud de neutralidad moral en toda clase que se califique de «democrática». Analizar el contenido moral de las obras de literatura o de los hechos históricos para promover ciertos tipos de comportamientos virtuosos o presentar a los estudiantes ejemplos de personajes sobresalientes por su nobleza de carácter, a los que pueden emular, así como pretender que los profesores sean ellos mismos modelos de conducta, todo ello son prácticas que se deben abandonar, en opinión de Kohlberg, para seguir en cambio la estrecha senda de ejercicios de dudosa valía que él nos propone. Ahora bien, la pregunta continúa vigente: ¿por qué motivo y

de qué forma Kohlberg ha llegado a ser uno de los educadores morales más preeminentes en los Estados Unidos? Permítanme sugerir algunas posibles explicaciones.

Primero.—Tengamos en cuenta el prestigio de Harvard. Mientras que existen buenas universidades en los Estados Unidos, Harvard, de cara a la opinión pública, es la universidad nacional por excelencia. Si Kohlberg hubiera pertenecido a la Universidad de Chicago o hubiera desarrollado su trabajo en la Universidad del Estado de Virginia, no es presumible que hubiera alcanzado el poderoso impacto que tuvo con los profesores de Educación Primaria y Secundaria. Pero cuando los profesores oyeron los altisonantes términos de «desarrollo cognitivo en la educación moral» llevando consigo los laureles de Harvard, pensaron ingenuamente que «esto debe ser algo bueno».

Segundo.—Otra explicación de la buena aceptación de Kohlberg es su nombramiento como profesor universitario en una Facultad de Educación. Aunque era psicólogo del desarrollo, por su formación, él no formaba parte del departamento de Psicología. Cuando llegó a Harvard en los años sesenta fue colocado en una Facultad de Educación, orientada hacia la acción. Se encontró rodeado de brillantes y activos postgraduados que le instaban a poner en práctica sus todavía incipientes teorías. Las Facultades de Educación son en Estados Unidos escuelas profesionales que pretenden influir sobre el mundo de la práctica. Kohlberg y los que le rodeaban sucumbieron al canto de sirena de lo *relevante* para la práctica.

Tercero.—El momento le era propicio. Como comentaba anteriormente, al final de los sesenta, en el transcurso de los setenta y a comienzos de los ochenta, había un gran deseo por hacer algo para solucionar el problema que se denominó «el rompimiento del tejido social» y de la red que sostenía los principios morales que mantenían unidos a los americanos. La vieja idea de que la escuela estaba llamada para transmitir los mejores valores de la comunidad fue repudiada por autoritaria —«las frías manos de la ortodoxia»— y por poco efectiva. Se creó un gran vacío, en el que encontraron un ancho campo las ideas de Kohlberg.

Cuarto.—La siguiente razón es que la teoría de Kohlberg se puede enseñar fácilmente. Los «problemas» que plantea Kohlberg son sugestivos e interesantes. La teoría de los Estadios está cargada de slogans pegadizos como el de «buen chico - buena niña» que encontramos en el Estadio 3, o el de «ley y orden», que aparece en el Estadio 4. Es una teoría que parece diseñada para deslumbrar alumnos que se incorporan a su primer curso universitario.

Quinto.—Su teoría es «científica». Es decir, es una teoría cuantificable y mecánica. Seis estadios que corresponden a tres niveles. Todo ello la convierte en irresistible para los educadores que ansían tener algo sólido, claro y mensurable. De esta forma, se reduce la gran cuestión de analizar lo que significa ser una buena persona y cómo tomar decisiones en el terreno ético, a un problema de ingeniería educativa. El profesor se convierte en alguien llamado a promover el salto de un Estadio a otro.

Sexto.—Es muy positiva. Los americanos, además de ser atraídos por las soluciones simples y prácticas frente a situaciones de extrema complejidad, son optimistas.

La teoría de Kohlberg nos enseña que podemos hacer cosas muy positivas en el ámbito de la educación moral; que una mínima intervención basta para obtener grandes beneficios; que existe algo en nosotros —un «telos» natural— que nos orienta, que nos atrae hacia Estadios superiores. Todo lo que el educador tiene que hacer es aprovecharse del impulso de esta fuerza interior.

Séptimo.—Es una teoría independiente de toda religión. La escuela pública americana, desde el término de la Segunda Guerra Mundial, se muestra como militantemente alejada de la religión. En sus orígenes y durante la primera mitad de este siglo, las escuelas públicas solían caracterizarse por un profundo sentimiento religioso. La corriente protestante era la orientación dominante. Después de la Guerra, los educadores buscaban una salida a la hora de ejemplificar sus explicaciones, para evitar tener que recurrir a Dios o a puntos de vista religiosos, por miedo a entrar en conflicto con una variedad de sectores en un país caracterizado por una gran pluralidad religiosa. La teoría de Kohlberg suministra una vía de escape válida en este problema que se plantea a los profesores en las aulas.

Octavo.—La teoría de Kohlberg posee un gran atractivo, pues parte de su mensaje se centra en la no existencia de respuestas correctas, de modo que los profesores no tienen que asumir la responsabilidad de encontrar justificaciones no religiosas para comportamientos o problemas éticos. Así, los profesores no se encuentran en la situación embarazosa de tener que decir algo sobre problemas morales controvertidos, tales como la participación activa en caso de guerra, las relaciones prematrimoniales, la función del Gobierno, y un sinfín de cuestiones que tienen un exigente contenido moral. Se les exige de la enseñanza de contenidos morales concretos basándose en que no deben dedicarse al adoctrinamiento o a la imposición de normas sociales a la juventud.

Conclusión

Al exponer el por qué del impacto de Kohlberg en la formación de profesores y en los profesores, en general, me he visto obligado a comprimir en un corto espacio muchas cosas de nuestra historia reciente y de los problemas sociales del momento. A la vez, he pretendido manifestar mi opinión de que tanto las escuelas como los educadores, tienen el deber de ayudar a los jóvenes en la consecución de la madurez moral. Una clara consecuencia de esta pretensión ha sido proporcionar una imagen más bien negativa de los trabajos de Kohlberg. Pero, aun manteniendo mis juicios, considero justo añadir dos comentarios sobre Kohlberg. En primer lugar, decir que Lawrence Kohlberg podía haber tenido una vida bastante cómoda encerrándose en su torre de marfil. Como le conocí personalmente, pienso que le habría sido fácil instalarse en su despacho de la Universidad, en vez de embarcarse en la empresa de proporcionar a nuestras escuelas un nuevo tipo de educación moral. Ciertamente eligió un camino más exigente y por esta razón hay que atribuirle el mérito que se merece.

En segundo lugar le agradecemos que en un momento en el cual el ámbito de lo moral era considerado como fuera de los límites de la educación pública, Kohlberg se enfrentó con este prejuicio, provocando un profundo interés hacia el tema de la educación moral y de la función de la escuela en el desarrollo de la sensibilidad y de la formación ética.

Todo esto, también, le debe ser agradecido. Ahora bien, yo creo que lo que hoy necesitamos es reconocer la verdaderamente limitada utilidad de su trabajo y empeñarnos en la gran tarea de investigar sobre lo que los profesores y las escuelas deben hacer para desarrollar el carácter de los jóvenes y ayudarles a alcanzar su madurez moral.

Dirección del autor: Kevin Ryan, Boston University, School of Education, 605, Commonwealth Avenue, Boston, Massachusetts 02215. Estados Unidos.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.X.1991.

NOTAS

- [1] HIRSCH, E. D., Jr. (1987) *Cultural literacy: What every American Needs to know* (Boston, Houghton Mifflin).
- [2] *Social Studies Review*, n. 9, Summer 1991, p. 1.
- [3] Citado en POWER, J. (1991) *Moral Education in Private Boarding Schools* (Boston, Boston University). Tesis no publicada.

- [4] Cortesía del Prof. William Kirk KILPATRICK, de Boston College.
- [5] Michael SCRIVEN, conversación personal, Noviembre, 1970.
- [6] Recogido por MUNION en *Psychology Today*, Febrero 1979, p. 57.
- [7] VITZ, P. Crítica del modelo de Kohlberg de desarrollo moral, obra de próxima publicación.
- [8] GILLIGAN, C. (1977) In a Different Voice: Women's conception of the Self and Morality, *Harvard Educational Review*, 47, pp. 481-517.
- [9] VITZ, P. C., *op. cit.*, p. 25.

SUMMARY: KOHLBERG'S MORAL EDUCATION: A THEORY GOES TO SCHOOL.

The Autor shows that the moral principles and civic virtues that are required to maintain a democracy in United States are in a clear obsolescence. The main thesis of this paper is that Kohlberg's works have contributed in particular ways to the growing loss of faith in public education's ability in order to give a true moral education. Due to Kohlberg's ideas, that are in the wave of social customs, the moral relativism is today the main option of moral education. The Author presents an overview of the Kohlberg's Theory about moral development, describing some critiques and trying to explain the sources of Kohlberg's popularity. The Author maintains that in order to maximize the success of moral education is necessary to realize that a moral theory lacking the capacity to distinguish between good and bad behavior is hardly one to guide the work of teachers and parents.

KEY WORDS: Kohlberg. Moral Education. Moral relativism.

(Traducción: Sonia Cuesta y José A. Ibáñez-Martín)