

MARIETA QUINTERO MEJÍA*

ASPECTOS COGNITIVOS DEL CONSTRUCTIVISMO DEL APRENDIZAJE MORAL: PSICOLOGÍA MORAL Y ÉTICA DISCURSIVA

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer algunos supuestos a partir de los cuales la ética discursiva –Habermas– y la lógica del desarrollo moral –Kohlberg– asumen el carácter cognitivo del enfoque constructivista del aprendizaje moral. En este aprendizaje constructivo de la moral se reconoce la idea de una lógica del desarrollo moral en la cual los individuos avanzan de una etapa inferior a la otra superior. De esta manera aquellos individuos que han alcanzado un nivel más avanzado están en la capacidad de explicar por qué los juicios en esta etapa son más apropiados que en las etapas inferiores. Estos supuestos han contribuido en el desarrollo de programas de educación moral.

Palabras clave: *Aprendizaje constructivo de la moral, ética discursiva, lógica del desarrollo moral, aprendizaje moral.*

Abstract

This article is intended to show some of assumption from which the discursive ethic –Habermas– and the logic of the moral development –Kohlberg– adopt the cognitive character of the constructivist perspective of logic of the moral development. In this constructivist learning of moral idea of logic moral development in which the individuals go from a lower stage to a higher one is acknowledge. In this way those individuals who have riched a higher level of moral development are more capable of explaining the reason why the judgements in this stage are more appropriate than those which are in a lower stage. These hypothesis have contributed to the organization of moral education programmes.

Keys words: *Constructivist learning of moral, discursive ethic, logic of the moral development, logic of the moral development.*

*Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. E-mal: marietaq@hotmail.com
Texto recibido el día 25 de febrero de 2004 y fue aprobado el día 18 de mayo de 2004.

1. Introducción

En la explicación de la lógica del desarrollo moral, los psicólogos y los filósofos morales han optado, entre otras, por dos vías de fundamentación. Por un lado, las concepciones no cognitivas han interpretado la moralidad como el resultado de sentimientos aprendidos que tienen poco que ver con procesos de pensamiento racional. La mayoría de estas interpretaciones asumen que el carácter de los juicios morales es meramente expresivo, dado que a través de ellos manifestamos, preferencialmente, sentimientos de aprobación o desaprobación. En estas propuestas no cognitivas, el componente racional del juicio moral no ocupa un lugar central; así mismo para este enfoque, las oraciones con contenido ético se usan, en especial, para generar cambios de actitud, para corregir comportamientos o modificar la conducta de la persona a la que se dirigen dichas oraciones¹.

Por otro lado, existen otras posturas que han explicado la moralidad como la construcción de principios morales autónomos por parte de cada individuo. Estas interpretaciones son propias de los enfoques cognitivos, que entienden el desarrollo moral como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. En este enfoque cognitivo, existe el supuesto de que los juicios morales se justifican con razones. Las estructuras cognitivas que están en la base del juicio moral no pueden explicarse como consecuencia de un proceso de maduración innato, sino como el producto de la reorganización cognitiva resultante del aprendizaje y de la solución de problemas.

Tanto los filósofos, en especial Habermas, como los psicólogos de la

¹ Habermas señala como no cognitivistas al emotivismo y al intuicionismo. *Conciencia moral* P 60/74.

moral –véase Piaget y Kohlberg– reconocen que los asuntos práctico morales tiene un contenido cognitivo en tanto en cuanto que los juicios morales pueden medirse según pautas de racionalidad y según criterios de validez general. Habermas (1994, 142) afirma, que si “los juicios morales no se midieran según las pautas de racionalidad y con criterios de validez general, una teoría del desarrollo moral, que trata de señalar vías evolutivas con carácter general, estaría condenada al fracaso desde el principio”.

Uno de los puntos de encuentro entre la filosofía moral y la psicología moral, justamente, ha sido desde los presupuestos cognitivos el concepto de constructivismo del aprendizaje moral. A continuación se dan a conocer, algunos, supuestos a partir de los cuales la ética discursiva –Habermas– y la lógica del desarrollo moral –Kohlberg– asumen el carácter cognitivo del enfoque constructivista del aprendizaje moral

2. Cognición y lógica del razonamiento moral

Tanto Habermas como Kohlberg en su fundamentación acerca del carácter cognitivo del constructivismo del aprendizaje moral asumen que existe una lógica evolutiva inherente al desarrollo del razonamiento moral. En tal sentido, el concepto de estadios de desarrollo se encuentra en el centro del enfoque cognitivo. El tránsito de un estadio a otro presupone que el razonamiento moral tiende a ser cada vez más complejo. Cada nueva etapa contiene a su predecesora. En etapas superiores se tiene mayor capacidad comprensiva, explicativa e interpretativa de los fenómenos morales que en etapas inferiores. Como consecuencia, la última etapa –postconvencional– deberá ser más adecuada que las que le anteceden.

El modelo de etapas de desarrollo trae consigo la impronta de que el

razonamiento es irreversible, consecutivo e invariante. De esta concepción se desprende: a) los individuos desarrollan en el tránsito de una etapa a otra modos más adecuados de razonamiento moral; b) la forma de resolución de los dilemas morales o de los conflictos depende de la etapa de desarrollo moral y cognitivo que se encuentre el individuo; c) la definición de lo que es justo y bueno depende del razonamiento moral alcanzado por cada persona.

En esta propuesta de lógica del razonamiento moral, soporte del constructivismo del aprendizaje moral, un sujeto que avanza de una etapa a la siguiente está cognitivamente más capacitado para explicar por qué los juicios en una etapa son más adecuados que en las etapas inferiores (Kohlberg, 1992, 188). En efecto, tanto Habermas como Kohlberg sustentan que el carácter cognitivo del desarrollo moral se traduce en la capacidad que tiene un sujeto para reconstruir y distinguir sus formas actuales de razonamiento moral respecto a las formas de razonamiento de las etapas antecesoras. Esta abstracción reflexiva es entendida dentro del constructivismo como el mecanismo de aprendizaje que permite aclarar el paso de una etapa cognitiva a la siguiente.





El conocimiento moral, en general, puede analizarse como producto de procesos de aprendizaje. Estos procesos de aprendizaje puede entenderse, en su funcionamiento interno, como el tránsito en la interpretación X1 a otra interpretación X2 del mismo problema (Habermas, 1994, 47). En las éticas cognitivas, esta capacidad para resolver cierto tipo de problemas –práctico y morales– se denomina *competencia moral*.

Esta *competencia moral*, supone un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, así como una capacidad para asumir roles. Cada estadio del juicio moral trae consigo aparejado el desarrollo intelectual y la perspectiva social; ambos factores aportan las condiciones requeridas para el desarrollo del razonamiento moral. Este razonamiento moral contiene rasgos como la imparcialidad, la universalidad, la reversibilidad y la prescriptividad.

Los anteriores rasgos del razonamiento moral, en el enfoque cognitivo-evolutivo, se centran, a juicio de Kohlberg, en la característica más estructural del juicio moral: la justicia. El concepto de justicia es la vía cognitiva o racional de la moralidad en la medida en que los sujetos siempre tienen que dar razones "objetivas" o racionales para justificar una toma de decisiones (Kohlberg, 1992, 197).

En su metodología, Kohlberg retoma de Rawls el término justicia para operacionalizar los estadios de razonamiento moral y diferenciar la capacidad de toma de perspectiva moral de la toma de perspectiva cognitivo social. En este enfoque cognitivo-evolutivo, la justicia regula el proceso de aprendizaje moral. Para este enfoque, la justicia no es un simple concepto, sino, una acción interiorizada que va paralela a las operaciones lógicas. Al respecto, Kohlberg denomina *operaciones lógicas de la justicia* a la reciprocidad y a la igualdad (Kohlberg, 1978, 94). Estas operaciones lógicas permiten, a juicio de Kohlberg, la rela-

ción entre el Yo, las normas y las relaciones sociales.

De esta manera, en el nivel preconvencional, la persona considera las normas y las expectativas sociales como algo externo; en el nivel convencional el Yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente con las que provienen de la autoridad; y en el nivel postconvencional, la persona diferencia su Yo de las normas y expectativas de otros según principios autoescogidos (Kohlberg, 1992, 188).

En la fundamentación del aprendizaje constructivista de la moral, la justicia tiene dos implicaciones: la primera, inspirada en la filosofía, se refiere al carácter universal de la moral. El universalismo de Kohlberg consiste en reconocer, de un lado, que las estructuras del razonamiento de la justicia están presentes en todas las culturas y en aceptar, del otro, que cualquier individuo moral-racional está en la capacidad de asumir como miembro de la sociedad una perspectiva social. En otras palabras, el universalismo moral en Kohlberg no reside en el *contenido* de los juicios morales, dado que cada cultura tiene sus propios puntos de vista, sino en la *forma* del razonamiento moral, dado que ésta es igual para todas las culturas y para todos los individuos (Kohlberg, 1997, 106).

La segunda implicación, de carácter psicológico, parte de la tesis de que la evolución cognitiva desemboca en una concepción descentrada del mundo (Habermas, 1994, 18). El significado de la capacidad de descentramiento del individuo, desde una perspectiva cognitiva, significa ponerse en el lugar del otro, ser capaz de generar a partir de las declaraciones de otros nuevos marcos de interpretación, no porque el individuo este imponiendo formas de comprensión de mundo, sino porque puede, como sujeto racional, desarrollar las operaciones adecuadas para la comprensión del mundo social.

Tanto el universalismo como la capacidad de descentramiento del individuo, entre otras, son dos características de las propuestas cognitivo-morales; características opuestas a los lineamientos del enfoque no cognitivo. Esta oposición proviene del carácter evolutivo asumido por las teorías éticas cognitivas –Habermas y Kohlberg–. La secuencia evolutiva no depende de cuestiones afectivas, emotivas o de simples preferencias subjetivas, como lo proponen los no cognitivistas, sino de la forma del razonamiento moral. En otras palabras, todas las personas transitan por los estadios del juicio moral. Si bien el paso de un estadio a otro aparece como resultado de un proceso de adquisiciones en el nivel de desarrollo intelectual y en la perspectiva social, ambos factores aportan las condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo del razonamiento moral. En términos de Kohlberg (1997, 94), "no se puede seguir los principios morales si no se entienden, sin embargo se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios".

3. Nivel seis de la etapa postconvencional: Tesis de identidad y complementariedad entre la ética discursiva de Habermas y la psicología moral de Kohlberg

Tal como se enunció en el anterior acápite, los sucesivos estadios del juicio moral suponen un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, así como una capacidad para asumir los roles y una perspectiva social cada vez mejores. El pensamiento de una persona es más adecuado que en una etapa anterior porque el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. En efecto, cuando un joven adolescente desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas (Kohlberg, 1984, 50).

A pesar de que en la nueva etapa estén incorporadas características de la etapa anterior, el paso a una nueva etapa significa la reestructuración en el modo de realizar operaciones, de asumir los roles y de toma de perspectiva social. En el plano sociocognitivo, cada etapa muestra una diferenciación de puntos de vista que va desde la posición egocéntrica en el niño, donde no se reconocen los intereses de los demás y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia, hasta la hipotética etapa de principios universales –posconvencional– donde se logra el punto de vista moral de reconocimiento de todo ser humano (Kohlberg, 1984, 188).

Al respecto, una de las anomalías, entre otras, de la teoría de Kohlberg se concentra hoy en la imposibilidad de demostrar experimentalmente la sexta etapa del desarrollo moral –posconvencional–. Tanto Kohlberg (1980) como Habermas (1994) responden a esta dificultad tratando de indagar si el nivel seis se trata de un nivel natural, que cabe identificar psicológicamente, o de una construcción filosófica. Esta discusión, en especial, entre Habermas y Kohlberg, se expresa en dos tesis: una de identidad y otra de complementariedad.

En la primera tesis, Habermas afirma que su propuesta filosófica de ética discursiva es idéntica con la teoría de la psicología moral de Kohlberg en tanto las dos: a) se interesan, tal como se viene sustentando, en la fundamentación del aprendizaje constructivista de la moral; b) reconocen que un estadio superior es mejor que uno inferior; c) la preocupación filosófica de las dos teorías se centra en establecer el llamado “punto de vista moral” y en la formulación de un principio universal a partir del cual puedan deducirse principios morales (Habermas, 1994, 52). Esta tesis de identidad no esclarece el problema acerca del carácter “natural” o “filosófico” del nivel seis.

En la segunda tesis tenemos, entre otras, dos consideraciones que pueden ilustrar como la psicología y la filosofía pueden coadyuvar en la resolución del interrogante relacionado con el carácter “natural” o “filosófico” del estadio seis:

Primera complementariedad: Los aportes de Habermas se centran en la esfera epistemológica y en la fundamentación del nivel postconvencional. Por su parte, Kohlberg sustenta que los psicólogos evolutivos deben centrar su interés en aportar la evidencias empíricas de los distintos estadios del desarrollo moral, sin dejar de reconocer que una teoría psicológica estaría incompleta, sino se demuestran sus implicaciones filosóficas (Kohlberg, 1992, 275). Al respecto, Kohlberg afirma que es importante para la filosofía y la psicología continuar haciendo hipótesis que conduzcan a reconocer que los sujetos llegan al sexto estadio moral, no obstante, el psicólogo reconoce que los datos longitudinales de sus estudios empíricos, aún, no proporcionan material necesario para a) verificar esta hipótesis o b) construir una detallada descripción que permita la identificación fiable de un sexto estadio.

La pregunta del psicólogo moral se centra en la génesis o fuente del juicio moral, en conocer la forma como se desarrolla la moral, es decir en dar cuenta de la lógica interna de operaciones cognitivas que hacen posible que cada etapa –preconvencional, convencional y posconvencional– se conciba de forma estructurada; operaciones que definen las condiciones de equilibrio hacia la que tiende cada aprendizaje, en el que se incluye la moral. Por su parte, un filósofo –según Habermas– debe plantear la pregunta acerca del por qué una etapa superior –en este caso la posconvencional– es más adecuada que una inferior. No obstante, la labor del filósofo y del psicólogo cognitivo consiste en la reconstrucción racional de las intuiciones morales de ma-

nera que se a posible esclarecer el carácter “natural” o “filosófico” del estadio seis (Habermas, 2000, 56).

Segunda complementariedad: Para Habermas, una de los problemas del nivel seis de la etapa posconvencional que podría resolver de forma complementaria el psicólogo y el filósofo cognitivista reside en la siguiente hipótesis: las competencias cognitivas del sujeto moral (profano) del estadio seis están en el mismo nivel reflexivo de un teórico de la moral. Si aceptáramos esta hipótesis, indica Habermas, al psicólogo le correspondería ver a “los sujetos posconvencionales como socios de la reconstrucción científica en pie de igualdad con él” (2000, 59). Tan pronto como el sujeto encuestado de Kohlberg alcanza el estadio operacional formal o posconvencional del pensamiento, desaparece la asimetría que existe en los niveles anteriores entre las actividades prerreflexivas del sujeto encuestado y el intento de captación reflexiva por parte de psicólogo. Esta situación lleva, a juicio de Habermas, a que desaparezca el desnivel reflexivo que es intrínseco a la relación del encuestador (psicólogo) y el encuestado (profano).

La anterior hipótesis, en las teorías de la ética y la psicología cognitiva descansa en la idea, de que el pensamiento del sujeto moral de la etapa superior está marcado por la descentración y la reflexividad. Estas dos formas de pensamiento del sujeto son las condiciones propias de la esfera de argumentación de un filósofo y de un psicólogo moral y no de un sujeto encuestado (profano), tal como lo señala MacCarthy (1982, 74). No obstante, Habermas, ante esta crítica, sustenta que las estrategias de fundamentación empleadas tanto por los “profanos” encuestados por Kohlberg como por los filósofos se pueden distinguir atendiendo a sus respectivos niveles de reflexividad. De esta manera, los encuestados o “profanos”, a juicio de Habermas (2000, 57), apenas podría reclamársele un nivel de



reflexividad propio de los niveles evolutivos "naturales" representados intra psíquicamente, mientras que las argumentaciones de los filósofos morales cognitivistas se centran mas bien en cómo y con qué medios conceptuales se puede explicitar de la manera más adecuada el saber intuitivo del plano posconvencional.

4. Aportes de la ética discursiva al constructivismo del aprendizaje moral

Las propuestas cognitivas de la moral –Piaget, Kohlberg y Habermas– explican la adquisición de competencias universales en el marco de un modelo de evolución invariante y estructurado; este modelo está determinado, como se ha venido sustentando, por una lógica interna resultado de sucesivos procesos de aprendizaje. Para Habermas, la propuesta de un modelo por etapas evolutivas depende, de modo absoluto, de una vía de desarrollo que se puede describir por medio de una serie de estructuras jerárquicamente ordenadas. Este modelo por etapas, en la propuesta cognitivista del aprendizaje moral, está sustentado en el concepto de "lógica del desarrollo moral". Éste con-

cepto, a juicio de Habermas, enuncia que las estructuras cognitivas de cada etapa mantienen una relación interna recíproca.

Habermas propone contribuir a la fundamentación del constructivismo del aprendizaje moral proponiendo complementar los supuestos de la lógica de desarrollo moral con una lógica discursiva. Pero, ¿en qué consiste la lógica discursiva?. Para resolver este interrogante se adoptaran dos vías de explicación provenientes de la ética discursiva:

4.1. Lógica discursiva: reconstrucción de la racionalidad comunicativa

Para explicar la lógica discursiva Habermas se concentra en el estudio de la pragmática universal del lenguaje, como requisito para el logro de acuerdos racionales. Esta pragmática universal tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento. Las condiciones de una situación ideal del diálogo, que deberían cumplirse en los discursos para que un argumento motive racionalmente a un interlocutor y promueva el entendimiento, son las siguientes:

1. Igualdad de oportunidades para abrir y continuar discursos.
2. Igualdad de oportunidades de tematizar y criticar opiniones y supuestos.
3. Igualdad de oportunidades para usar actos de habla autorrepresentativos, que vuelven transparente la naturaleza interna de hablante y, por ende, la expresión de sus deseos, intenciones, sentimientos y pareceres.
4. Igualdad de oportunidades para exigir comportamientos en el interlocutor y garantizar una comunicación libre de las compulsiones provenientes de la práctica comunicativa cotidiana (Barreto, 1993, 65).

Para Habermas estos criterios que establecen las posibilidades de un discurso racional, están basados en

una lógica del discurso que se apoya en los presupuestos de la pragmática del lenguaje. Esta pragmática se refiere a la función comunicativa que cumplen las emisiones y a la función realizativa que poseen los actos de habla.

En efecto, Habermas utiliza los actos de habla para elaborar una noción general de "acción comunicativa", entre otras, por su estructura autorreferencial; al ejecutar un acto de habla se dice también que se hace. En tal sentido, los actos de habla se distinguen de las acciones no verbales, no sólo por este rasgo reflexivo, consistente en explicarse a sí mismos, sino también por el tipo de meta que se pretende alcanzar: el entendimiento.

Por lo tanto, una situación de entendimiento exige que "a lo menos dos hablantes/oyentes establezcan una comunicación simultánea al menos en *ambos* planos: en el plano de la intersubjetividad, en los que los sujetos hablan *entre sí*, y en el plano de los objetos (o estados de cosas), *sobre los que se entienden*" (Habermas, 1984, 83).

Asimismo, la pragmática universal sirve para realizar la reconstrucción del sistema de reglas que el hablante competente ha de dominar para llegar al entendimiento. La finalidad del análisis reconstructivo de la comunicación es la descripción explícita de las reglas que un hablante competente tiene que dominar para emitir oraciones gramaticales y emitir las de forma aceptable. Por lo tanto, esta reconstrucción consiste en descubrir la "estructura profunda", es decir, revelar el sistema de reglas subyacentes a la producción de configuraciones simbólicas provistas de sentido. En tal sentido, el concepto de reconstrucción indica estudiar no sólo la competencia comunicativa, si no que también la cognitiva y la interactiva.

El desarrollo de estas competencias es el resultado de un proceso de aprendizaje, que, al igual que la evo-

lución cognitiva y la evolución de la conciencia moral, quizá obedezcan, indica Habermas, a un modelo racionalmente reconstruible. Habermas considera la tarea de las ciencias reconstructivas en dos dimensiones: la reconstrucción de unas competencias fundamentales y la reconstrucción de la lógica evolutiva de esas competencias.

En la primera dimensión, un proceso de reconstrucción de la competencia comunicativa que aporta en la fundamentación del constructivismo del aprendizaje moral es el siguiente: un sujeto domina el sistema de reglas de su lengua y sabe como aplicarlo específicamente en cada contexto porque posee un saber preteórico del sistema de reglas lo cual le permite hacer la emisión o la manifestación de que se trata. Esta conciencia implícita de reglas es un Know How (saber cómo). El interprete, a su vez, que no solamente comprende este saber del hablante intrínsecamente competente, sino que quiere entenderlo, tiene que transformar el Know How en un saber explícito, es decir, en un Know That (saber algo) de segundo nivel (Barreto, 1993,73).

En esta misma línea de reconstrucción de las competencias fundamentales —aporte en la fundamentación del constructivismo—, Habermas propone ampliar el concepto de competencia entendida como capacidad para resolver ciertos problemas empírico analíticos o práctico-morales (Habermas, 1994, 47), por un concepto de competencia comunicativa que no sólo incluya la capacidad de resolver problemas y de producir y entender oraciones gramaticales, sino también la capacidad de establecer relaciones entre modos de comunicación y conexiones con el mundo externo, de manera que resulte posible el entendimiento entre hablantes.

En la segunda dimensión relacionada con la reconstrucción de la lógica evolutiva de las competencias, Habermas propone, en el marco del

modelo de evolución determinado por la lógica interna de los procesos de aprendizaje, ubicar la acción comunicativa al lado de las estructuras cognitivas y de las perspectivas socio morales. En esta lógica del desarrollo, cada tipo de acción comunicativa, según Habermas, tiene una relación interna y estructural con "la idea de justicia" y con los procesos de interacción. De este modo, en la etapa preconventional las acciones comunicativas estarán orientadas por la obediencia o por la simetría de las compensaciones, en la etapa convencional la acción comunicativa será funcional y estará orientada por las normas y en la etapa posconvencional la acción comunicativa se guiará por principios los cuales requieren de una justificación por parte del hablante competente.

4.2. *Lógica discursiva y lógica de la evolución de la sociedad*

Habermas estudia los mecanismos de aprendizaje que subyacen en el desarrollo de la ontogénesis de la moral con el objeto de establecer una relación de dependencia sistemática entre el desarrollo de la identidad individual con el desarrollo evolutivo de la sociedad. De este modo, Habermas pretende ampliar el marco de fundamentación del constructivismo del aprendizaje moral.

En tal sentido, la propuesta de lógica evolutiva en el plano ontogenético plantea la jerarquía sobre los grados de desarrollo moral, mientras en el plano filogenético se propone la jerarquía en el desarrollo de la sociedad, desde las primitivas, hasta las sociedades complejas. Si bien estas evoluciones de la ontogénesis y filogénesis son complementarias, su proceso de reconstrucción no es exactamente equivalente; no obstante, existen unas claves básicas del desarrollo propuestas por el constructivismo del aprendizaje de la moral que puede ser estudiadas, a juicio de Habermas, en el marco de la evolución de la sociedad.

¿Cómo desarrolla Habermas la dependencia entre ontogénesis y filogénesis? Habermas recurre a la propuesta de lógica discursiva para demostrar el nivel de dependencia entre estos dos planos, atendiendo a los siguientes supuestos:

Una propuesta sobre la lógica de la evolución de la sociedad debe dar cuenta de los procesos de aprendizaje que han contribuido a la solución de problemas de orden interno (individuo), pero también a la solución de los problemas referidos al intercambio con el entorno (sociedad). Paralelamente, en esta propuesta de lógica de la evolución de la sociedad se debe investigar las distintas formas de racionalidad comunicativa que han prevalecido en cada tipo de sociedad.

Según Habermas, las formas de solución de los problemas son productos del aprendizaje de los imaginarios que sobre el mundo tienen los individuos y las formas de acción comunicativa que se han ido, paulatinamente, institucionalizando en la sociedad.

A este proceso de institucionalización, Habermas lo denomina "la institucionalización moral de expectativas de comportamiento". Este proceso de institucionalización hace posible reconstruir, por la vía de la lógica discursiva, las formas de regulación consensual o en otras palabras la forma de regulación de los conflictos. A manera de ilustración, indica Habermas (1981) que en una sociedad precivilizada, la infracción como conflicto tiene significado de acuerdo a las consecuencias que ésta tenga en la comunidad, mientras en las sociedades modernas los conflictos son regulados conforme al derecho formal.

La solución de los conflictos o la búsqueda de consensos entre opiniones divergentes se hace a través de la racionalidad comunicativa entendida como la capacidad de solución que tiene los sujetos capaces



de pensar y de actuar apoyados en unos conocimientos y en una perspectiva práctico-moral. De este modo, en una sociedad mítica la resolución de conflictos o la búsqueda de consensos no depende, exclusivamente, de orientaciones racionales de la acción, mientras que en sociedades modernas, el conflicto se resuelve desde las esferas cognitivas y morales.

De esta propuesta de complementariedad entre la lógica discursiva y lógica la evolución ontogenética y filogenética se deriva que:

- a) El aprendizaje determina el nivel de desarrollo del individuo y de la sociedad;
- b) Los procesos de aprendizaje generan cambios en la estructura evolutiva del individuo y de la sociedad. Estos cambios, llamado "mutaciones" por Habermas, son el resultado de procesos de equilibrio y desequilibrio;
- c) El tránsito de una etapa a otra depende del dominio de competencias (comunicativa, cognitiva e interactiva) presentes en la lógica discursiva y en la lógica del desarrollo cognitivo-moral;
- d) El grado de evolución de la sociedad depende de la capacidad de reflexiva de los individuos frente al mundo (de una visión egocéntrica del mundo hacia una capacidad descentrada del mismo) y de la capacidad de establecer acuerdos comunicativos racionales;

De estas características se deriva que las capacidades reflexivas de los sujetos que hablan y actúan se han institucionalizado lo que ha dado como resultado la evolución de la sociedad. Esta evolución, también es producto de la institucionalización de los conocimientos y de las acciones sociales; estos procesos de institucionalización pueden analizarse como producto de los procesos de aprendizaje.

Conclusiones

Si bien, John Dewey formuló, por primera vez, la idea de que los principios éticos y psicológicos contribuyen en la escuela para la "edificación del carácter libre y fuerte" (1964, 94) de los individuos, y Piaget realizó, entre otros aportes, los primeros esfuerzos en definir los estadios del razonamiento moral y el paso de la heteronomía a la autonomía, tenemos que reconocer que la filosofía moral aporta teóricamente en lo que *debería ser* el desarrollo moral. En términos educativos los presupuestos de la lógica de la moral, cuya fuente de inspiración la encontramos en la filosofía y la psicología moral, ubican la autonomía como el telos de la educación moral. En esta propuesta educativa se asume que el individuo es capaz de hacer un uso acertado de su razón, de elegir y de confrontar sus propias perspectivas con las de los demás.

El punto de encuentro entre la filosofía moral –en particular Habermas– y la psicología moral –véase Piaget y Kohlberg– ha sido el concepto de constructivismo del aprendizaje moral. Este enfoque fuente de inspiración de las propuestas de educación moral, a juicio de Habermas (1994), descansa en los siguientes presupuestos:

- El conocimiento –en especial el moral– es un producto del aprendizaje.
- El aprendizaje es la solución de problemas.
- El aprendizaje es dirigido por las opiniones o argumentaciones de quienes aprenden.

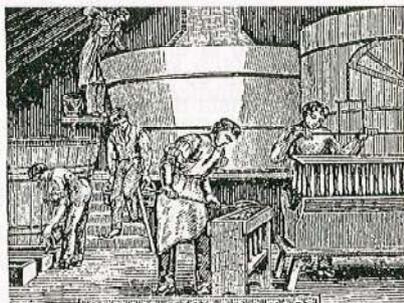
En este aprendizaje constructivo de la moral se asume la idea de una lógica del desarrollo moral en la cual los individuos avanzan de una etapa inferior a otra superior, de manera que aquellos individuos que alcanzan un nivel más avanzado están en la capacidad de explicar por qué los juicios en esta etapa son más apropiados que en las inferiores. Así

mismo, una teoría filosófica– moral explica por qué la última etapa, la posconvencional, es la más adecuada. Esta propuesta de niveles o estadios del desarrollo moral tiene unos componentes básicos de naturaleza cognitiva y estructural. En efecto, Kohlberg afirma que su teoría y método presuponen una postura hacia la mayor o menor racionalidad moral de los juicios morales que se interpretan. Por lo tanto, afirma el psicólogo Kohlberg, la teoría de los estadios es "básicamente una reconstrucción racional", como la llama Habermas, porque describe la lógica evolutiva inherente al desarrollo del razonamiento moral". (Kohlberg, 1984:229)

Mientras los enfoques no cognitivos defienden que los procesos de razonamiento no son importantes para la explicación de la conducta moral, la teoría del constructivismo moral se centra, exclusivamente, en el razonamiento del juicio moral, según de Kohlberg (1987), por las siguientes razones:

- El razonamiento moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y organizarlos en una jerarquía lógica.
- El ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante de los procesos de pensamiento que empleamos para extraer sentidos morales a los conflictos que surgen en la vida diaria.
- El juicio moral se explica según los principios piagetianos de conflicto cognitivo y reorganizaciones secuenciales en estadios.
- El juicio moral es el factor de mayor importancia en la conducta moral.
- El cambio de estadio del juicio moral es irreversible, mientras que la conducta moral en sí es, fundamentalmente, situacional.

Kohlberg (1984) comparte con los analistas del lenguaje moral como Hare (1977), y con los filósofos de la moral, como Habermas (1994),



que el hacer juicios morales tiene una intención universalizable; en oposición a los enfoques no cognitivistas que consideran la moralidad ligada a contextos particulares. En otras palabras, el psicólogo Kohlberg sustenta que hay una forma universal válida del proceso de pensamiento moral racional que todas las personas podrían articular, asumiendo unas condiciones sociales y culturales apropiadas al desarrollo del estadio moral cognitivo. En efecto, Kohlberg sustenta que "la ontogénesis de la forma de pensamiento moral racional se da en todas las culturas en la misma invariante y escalonada secuencia" (1984, 284).

Adicionalmente, Kohlberg (1984) reconoce, a partir de sus discusiones con Habermas (1990), que su teoría en términos *metateóricos* es cognitivo-moral en dos sentidos: el primer significado de cognitivo para Kohlberg consiste en que las observaciones de otros se hacen de forma fenomenológica, es decir, intentando ponerse en el papel del otro. En tal sentido, la actividad fenomenológica está en la toma de rol. El segundo significado de cognitivo para Kohlberg está relacionado con la capacidad de situarnos en el marco interno de un estadio dado. Esta propuesta significa estar en capacidad de interpretar y entender a los otros.

En la propuesta cognitivista del aprendizaje moral de Habermas la búsqueda del entendimiento ocupa un lugar central. Para comprender los procesos discursivos que median en situaciones de entendimiento Habermas desarrolla su propuesta

de la reconstrucción de la racionalidad comunicativa. Para Habermas, la racionalidad es capacidad de solución que tiene unos sujetos capaces de pensar y de actuar apoyadas en un conocimiento y en una percepción práctico-moral.

Habermas, siguiendo los postulados del constructivismo del aprendizaje moral, retoma el concepto de lógica del desarrollo moral para explicar que existe una lógica de la evolución de la sociedad resultado de la evolución de los sistemas socio-morales. Esta evolución puede explicarse, a juicio de Habermas, a partir de una reconstrucción de la racionalidad comunicativa que explique la visión del mundo mítico y la visión del mundo moderno.

Habermas considera que esta propuesta de la reconstrucción de la racionalidad aporta al constructivismo del aprendizaje moral en la medida en que explica en situaciones discursivas los argumentos que motivan racionalmente a un interlocutor. En otras palabras, la racionalidad comunicativa es una actitud racional que los individuos adoptan hacia otros y hacia sí mismos como una actitud de reconocimiento mutuo. El concepto de racionalidad comunicativa se instala en el concepto de competencia comunicativa. Habermas define esta competencia —siguiendo a Piaget y Kohlberg— como la capacidad para resolver ciertos problemas empírico analíticos o práctico-morales.

Otro aporte, a juicio de Habermas, proveniente de la teoría de la ética discursiva, a la teoría del constructivismo del aprendizaje moral consiste en aclarar si el sexto nivel de desarrollo moral es "natural" o "filosófico". Al respecto, el filósofo moral sustenta que los "profanos" encuestados en los trabajos experimentales de Kohlberg podrían tener un nivel de reflexividad en el nivel posconvencional distinto al filósofo moral cognitivista en la medida en que los primeros apenas puede reclamárselo el estatus propio al nivel

evolutivo, mientras que el nivel de reflexividad del filósofo moral cognitivo proviene de su interés en explicar de la manera más adecuada el saber intuitivo moral para lo cual se vale de medios conceptuales.

Bibliografía

BARRETO, L. M. *Lenguaje de la modernidad*. Caracas, Monte Avila, 1993.

DEWEY, J. *What Psychology can do for the teachers*. New York, Random House, 1964.

HABERMAS, J. *Reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus, 1981.

———. *Teoría de la acción comunicativa. Estudios previos y complementarios*. Madrid, Cátedra, 1984.

———. *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Madrid, Taurus, 1987.

———. *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, Taurus, 1990.

———. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1994.

———. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, Trotta, 2000.

HARE, R. *Ordenando la Ética*. Barcelona, Ariel, 1977.

MACCARTHY, T. *Sobre la lógica del discurso práctico*. Madrid, Trotta, 1982.

KOHLBERG, L. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1984.

———. *El enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1987.

———. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

———. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997.

———. *Moral Development*. New York, Longman, 1978.

———. *Essays in Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, 1987.

———. *Moral education*. Los Angeles, University of Southern California Press, 1980.